

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

HANDREANE LOPES DE FARIA

UMA LEITURA SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA À LUZ DE NIETZSCHE
A filosofia no ensino médio a partir do questionamento e análise da realidade

Uberaba-MG

2023

UMA LEITURA SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA À LUZ DE NIETZSCHE

A filosofia no ensino médio a partir do questionamento e análise da realidade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração Fundamentos e Práticas Educativas área, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Lúcio Álvaro Marques

Uberaba-MG
2023

Catálogo na fonte:

Biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro

F234u Faria, Handreane Lopes de
Uma leitura sobre o ensino de filosofia à luz de Nietzsche: a filosofia no ensino médio a partir do questionamento e análise da realidade / Handreane Lopes de Faria. -- 2023.
139 p.
Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2023
Orientador: Prof. Dr. Lúcio Álvares Marques
1. Ensino - Filosofia. 2. Filosofia (Ensino médio). 3. Método de estudo. 4. Realidade. I. Marques, Lúcio Álvares. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 37.013.73

HANDREANE LOPES DE FARIA

UMA LEITURA SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA À LUZ DE NIETZSCHE

A filosofia no ensino médio a partir do questionamento e análise da realidade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração Fundamentos e Práticas Educativas área, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

27 de fevereiro de 2023.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Lúcio Álvaro Marques – Orientador
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

Prof. Dr. Jonas Bach Júnior – Titular interno
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

Prof. Dr. Alécio Donizete – Titular externo
Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)

Profa. Dra. Anelise Martinelli Borges de Oliveira – Suplente interna
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

Profa. Dra. Cláudia Maria Rocha de Oliveira – Suplente externa
Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE)

Dedico este trabalho a todos os “Outros” que passaram ou continuam em minha vida, por me ajudarem na descoberta de quem sou e na aventura chamada vida. Porque nunca foi só o caminho ou a chegada, mas, sobretudo, a companhia.

AGRADECIMENTOS

“Ela acreditava em anjos e, porque acreditava, eles existiam”.

Clarice Lispector, *A hora da estrela*.

Nessa estrada não caminhei sozinha, pois sempre houve presenças para me acompanhar, seja nos tombos ou nos passos firmes e decididos. E, por isso, não tem como não as agradecer pela companhia na caminhada. Agradecer é reconhecer minha incompletude, é admitir que cheguei até aqui porque tenho alicerces que me sustentam.

Agradeço à Vida por me fazer sentir amada, protegida e cuidada.

Aos que vieram antes de mim por facilitarem o meu caminho.

À minha grande família, em especial tia Vânia, tia Helena, tio Reinaldo, tia Solange e tia Ivone por me ajudarem a pertencer.

Ao meu núcleo familiar, que me ajuda a ser quem sou e me ensina as várias perspectivas do amor. Aqui eu peço licença para agradecer cada um deles de maneira particular: meu pai Jackson (Papai, para mim), que mesmo não estando fisicamente para vibrar comigo, está sempre presente em minhas conquistas; minha mãe Ana Maria (Mâmis ou Love, para mim), símbolo de força e coragem, minha mestra da vida, meu espelho; meu irmão Handerson (Handous, para mim), meu antagonismo personificado me ensinando, sempre, a lidar com pensamentos diferentes dos meus; minha mais que irmã Handrezza (Lêle, para mim), companheira fiel que, às vezes, acredita mais em mim do que eu mesma; meus sobrinhos Júlia (Fiinho, para mim) por me ensinar que autonomia é uma forma de cuidado, curando minha adolescente; e Pedro Handerson (Pepê, para mim) por me ensinar que a vida é leve, curando minha criança. Amo vocês!

Ao meu orientador Lúcio Álvaro Marques, não apenas por ter sido o melhor orientador que eu poderia ter, mas por todo aprendizado que me ajudou a construir, sem contar a paciência e cuidado comigo. Minha gratidão vai além de palavras.

Ao PPGE-UFTM, especialmente aos professores e colegas do mestrado com quem tive contato, pelos momentos de discussões acerca da educação que me possibilitaram uma reflexão sobre o meu ser professora.

Aos professores avaliadores Alécio Donizete, pela leitura atenta e pelas observações muito pertinentes e Jonas Bach por ter me lido além do texto. Obrigada pela disponibilidade, pela leitura séria e profunda e, principalmente, pela humildade em compartilharem comigo o

caminho trilhado na educação através do diálogo que ensina e também aprende. “Nossa sina é se ensinar...”.

Aos anjos que a vida, a escola ou o mestrado me deram para os quais sempre tenho um apelido carinhoso como amore, “bunita”, lindeza, amiga, lindo, gatinho, coleguinha, colega, flor ou “flóris”, nega, amada, Girassol, Dili Dili. Agradeço por me mostrarem, todos os dias, que nunca estive ou estou sozinha. Peço licença novamente para particularizar meus anjos do mestrado: Danúzia, Luciana, Sofia, Águida, Victor, Ailly, Luiz Ângelo, Gê e Guilherme que nunca mediram esforços no auxílio da minha escrita, seja conversando para eu “entender melhor o assunto” ou me lendo atentamente, ou ainda, e, principalmente, me ajudando a me curar de mim; seja “engastaiando”, me dando energia ou produzindo “filhos” comigo; seja me fazendo sentir o quanto é bom ser inadequada e escrever com leveza; seja no auxílio com o inglês; seja me ensinando pensar fora da caixinha através de muitas e longas conversas; seja lendo ou corrigindo meus escritos, sonhando e rezando para mim ou comigo ou ouvindo minhas “falazadas”, me ajudando a me encontrar. Com vocês aprendi que eu penso melhor conversando.

À toda comunidade da Escola Estadual Professor Antônio Gonçalves Lanna por me dar a possibilidade de continuar acreditando em uma educação que questiona, e, sobretudo, aos meus alunos que me ensinam, todos os dias, o que é ser professora e que me motivam a querer ser melhor.

À Faculdade Dinâmica, na figura do Prof. Leilson Viana e Prof. Dr. Dalton Sanches pela oportunidade de estágio, gerando muita aprendizagem fora da minha “bolha” da educação básica.

A todos e todas que passaram por minha trajetória do mestrado e deixaram aprendizados.

Meu muito obrigada!

“Não querer mais, não estimar mais e
não criar mais! Ó! fique sempre longe de mim,
esse grande desfalecimento.

Na investigação do conhecimento só
sinto alegria da minha vontade, a alegria do
engendrar; e, se há inocência no meu
conhecimento, é porque nele há vontade de
engendrar.”

Nietzsche, *Assim falou Zaratustra*.

“Vida virá, fará de mim, eu sei
Fogo e clareira
Assim será, ascenderá também
Melhor maneira
Quem fará, o amor perder o medo?
Transformar, a dor num novo enredo.”

O Teatro Mágico, *Nova Maneira*.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar possibilidades metodológicas para o ensino-aprendizagem de filosofia no ensino médio à luz de Nietzsche. Pretende mostrar que a filosofia não deve ser simplesmente um componente curricular ou um instrumento mecanicista, mas uma maneira de viver, de afirmar e de transformar a vida. Para este estudo, utilizou-se a metodologia de revisão bibliográfica. O texto está dividido em três capítulos. O primeiro apresenta alguns elementos sobre o debate moderno entre os filósofos alemães Kant e Hegel em relação ao ensino de filosofia a partir do qual Nietzsche estabelece uma espécie de diagnóstico sobre a doença da modernidade. Kant propõe um ensino do filosofar através da autonomia em busca da emancipação, enquanto Hegel defende o ensino da filosofia por meio da história das ideias filosóficas. Em ambos, observa-se um ensino de filosofia racionalista e universalizante, o que é contestado por Nietzsche, em sua época, ao propor a transmutação de valores e atitudes que afirmem a vida e produzam o prazer em viver. O capítulo dois expõe a história do ensino de filosofia em nível médio no Brasil pela perspectiva de Evaristo de Moraes Filho, escritos de Celso João Carminati e Zita Ana Lago Rodrigues, Leis e Decretos nacionais pelos quais se percebe como se deu e ainda como acontece esse ensino entre nós bem como a importância desse debate. Além disso, pelo texto *Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do ensino de filosofia: história, temas, problemas* (2013) de Guido, Gallo e Kohan, apresentam-se os eixos metodológicos existentes e utilizados no país: eixo histórico, temático e problemático com os quais se faz uma relação com as propostas de Hegel e Kant. Sugere-se um ensino-aprendizagem a partir do questionamento e da análise da realidade em função da afirmação da vida e da construção de novos valores para o prazer de viver inspirado em Nietzsche. O terceiro capítulo apresenta e analisa textos produzidos pelo Grupo de Trabalho *Filosofar e ensinar a filosofar* da Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (Anpof) publicados entre os anos de 2013 e 2019 por meio da perspectiva de professores de filosofia que também partem da proposta nietzschiana. Tais referências propõem fomentar o diálogo de uma metodologia para o ensino de filosofia no ensino médio que possa contribuir para a desnaturalização da realidade, algo também pretendido por este trabalho. Com isso, pode-se dizer que o ensino da filosofia pela perspectiva da realidade faz com que ela ultrapasse o caráter de ser apenas uma disciplina ou uma ciência com respostas prontas e ocupe-se de questionar e analisar a realidade, agindo sobre ela.

Palavras-chave: Ensino de filosofia. Ensino médio. Método. Nietzsche. Realidade.

ABSTRACT

This research aims to study the methodological possibilities for the teaching-learning philosophy in high school based on Nietzsche. It intends to show that philosophy should not be simply a curriculum component or a mechanist tool but a way of living, affirming, and transforming life. For this study, we used the methodology of literature review. The text contains three chapters. The first one presents some elements of the modern debate between German philosophers Kant and Hegel related to philosophy teaching from that Nietzsche establishes a diagnosis about the disease of modernity. Kant proposes philosophizing teaching through autonomy, whereas Hegel defends philosophy teaching through the history of philosophical ideas. In both, we can observe a rationalist philosophy teaching contested by Nietzsche when he proposed the transmutation of values and attitudes that affirm life and produce pleasure in living. The second chapter exposes the history of philosophy teaching at the high school level in Brazil from the perspective of Evaristo de Moraes Filho, writings by Celso João Carminati, Zita Ana Lago Rodrigues, and national laws and decrees. Through them, we can see how this teaching has happened and still happens among us and the importance of this debate. Furthermore, through the text *Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do ensino de filosofia: história, temas, problemas (2013)*, by Guido, Gallo and Kohan, the methodological perspectives existing and used in the country are presented: historical, thematic and problematic perspective in which is established a relationship with the proposals by Hegel and Kant. It is suggested a teaching-learning from the questioning and analysis of reality based on the affirmation of life and the construction of new values for the pleasure of living, inspired by Nietzsche. The third chapter presents and analyses texts produced by the group *Filosofar e ensinar a filosofar* from the Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (Anpof) published between 2013 and 2019 through the perspective of teachers of philosophy who also start from the Nietzschean proposal. These references propose to foster the dialogue related to a methodology for philosophy teaching in high school that can contribute to the denaturalization of reality, which is another intention of this study. It's possible to say that philosophy teaching through the perspective of reality makes philosophy go beyond the character of just being a discipline or science with ready answers and deal with a way of questioning and analyzing reality, acting on it.

Keywords: Philosophy teaching. High School. Method. Nietzsche. Reality.

LISTA DE SIGLAS

ABF – Academia Brasileira de Filosofia

Anpof – Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CBC – Currículo Básico Comum

CEB – Câmara de Educação Básica

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAJE – Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia

GT – Grupo de trabalho

IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCN-Filosofia – Orientações Curriculares para o Ensino – Ciências Humanas e suas Tecnologias – Conhecimentos de Filosofia, MEC/2008

OSPB – Organização Social e Política Brasileira

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PNE – Plano Nacional de Educação

PUCAMP-SP – Pontifícia Universidade Católica de Campinas – São Paulo

PROFFILO – Mestrado Profissional em Filosofia

SEAF – Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas

SEE-MG – Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais

Sisu – Sistema de Seleção Unificada

SRE-PN/MG – Secretaria Regional de Educação de Ponte Nova, Minas Gerais

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros

UPM – Universidade Presbiteriana Mackenzie

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A TRÍPLICE PERSPECTIVA: O PENSAR, A HISTÓRIA E O “VIVER”.....	19
2.1 ENSINAR A PENSAR: A BUSCA DA EMANCIPAÇÃO.....	20
2.2 A HISTÓRIA COMO MESTRA DO PENSAMENTO.....	29
2.3 O PRAZER DE VIVER PENSANDO A AÇÃO COTIDIANA.....	37
3 OS CAMINHOS DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL	56
3.1 NOTAS SOBRE A HISTÓRIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO...	56
3.2 COMO ENSINAR FILOSOFIA: UM CONJUNTO DE POSSIBILIDADES.....	67
4 O ENSINO DE FILOSOFIA ENTRE NÓS.....	79
4.1 REVISANDO A LITERATURA PRODUZIDA PELA ANPOF.....	81
4.1.1 <i>Corpus 1</i> – O problema da filosofia institucionalizada.....	82
4.1.2 <i>Corpus 2</i> – Em Nietzsche e Deleuze: o estímulo à criação conceitual.....	91
4.1.3 <i>Corpus 3</i> – A identidade do professor agente dos saberes de espanto.....	95
4.1.4 <i>Corpus 4</i> – A filosofia antropofágica.....	99
4.1.5 <i>Corpus 5</i> – A pedagogia do distanciamento.....	105
4.1.6 <i>Corpus 6</i> – A contribuição da filosofia no processo de subjetivação.....	110
4.2 ANALISANDO OS <i>CORPORA</i> FRENTE À PESQUISA.....	114
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICE A.....	138

1 INTRODUÇÃO

“O que é de grande valor no homem é ele ser uma ponte e não um fim o que se pode amar no homem é ele ser uma passagem e um acabamento.”

Nietzsche, *Assim falou Zaratustra*, I parte, IV

É impossível pensar em um sujeito que não seja afetado e transformado por sua realidade. Somos construções das relações que temos com nossas experiências e com o outro. Portanto, esse texto será escrito na primeira pessoa do plural e não do singular, pois não sou eu, somos nós que criamos e escrevemos esse trabalho.

Ao observarmos as sugestões existentes em livros didáticos, no ato de ministrar aulas de filosofia para o ensino médio de escolas públicas de Minas Gerais e até mesmo diante das discussões tão atuais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio sobre o futuro da filosofia nas escolas, houve uma necessidade de analisarmos sobre a importância dela como componente curricular e qual método utilizar em seu ensino-aprendizagem¹, entendendo método como um caminho em construção, uma referência, uma orientação e não como uma rota estabelecida.

Nessa perspectiva, nosso objetivo é pensar possibilidades metodológicas, na esteira da herança nietzschiana, para que o ensino-aprendizagem de filosofia em nível médio não se reduza a algo meramente decorativo, decorado, conteudista, teórico e sem sentido. Encontramos em Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900) nossa inspiração, primeiramente por ser um filósofo que nos permite ousar, que não deseja ser seguido, mas reinventado e também por nos propor um ensino de filosofia não apenas como uma disciplina, mas, principalmente, como modo de vida e resistência em tempos extremos, além dele ter questionado, em sua época, um ensino mecanicista, muito centrado na dimensão teórica e desvinculado da vida.

Acreditamos que o pensamento nietzschiano sobre um ensino de filosofia conectado à vida ainda é muito atual, além de necessário diante de uma cultura tecnicista e desumanizante. Dessa forma, usando, recortando, apropriando e modificando suas propostas, buscamos um auxílio para pensarmos o ensino de filosofia no ensino médio dentro dos limites de nossa ação docente.

Para Nietzsche, a filosofia não tem como objetivo a verdade, mas a afirmação e a construção da vida. Como em suas palavras em *Gaia Ciência* (1881-2, doravante GC): “em

¹ Usamos o termo ensino-aprendizagem porque acreditamos que sempre existe uma troca do ensinar e aprender entre alunos e professores. Estamos sempre aprendendo e ensinando em sala de aula.

todo o filosofar, até o momento, a questão não foi absolutamente a ‘verdade’, mas algo diferente, como saúde, futuro, poder, crescimento, vida...” (NIETZSCHE, 2012, p. 12 [GC, *Prol. 2*], grifo do autor). A filosofia não deve ser reduzida à busca pela verdade, à metafísica, à ciência, mas ao compromisso com a vida orgânica, isto é, a vida como totalidade, como equilíbrio entre as forças apolíneas e dionisíacas, do uso da racionalidade em consonância com a força instintiva.

Dessa forma, no primeiro capítulo apresentamos elementos sobre o embate moderno entre Immanuel Kant (1724-1804) e Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) em relação ao ensino de filosofia a partir do qual Nietzsche estabelece uma espécie de diagnóstico sobre a doença da modernidade racionalista. Kant defende o ensino por meio de uma postura crítica e autônoma em busca de emancipação, enquanto Hegel propõe que o ensino de filosofia esteja ligado ao ensino da história das ideias filosóficas, uma vez que a história da filosofia já é a própria filosofia. Sobre isso, Ramos (2007, p. 199) afirma que:

As suas ideias suscitaram derivações pedagógicas que são inerentes à forma como eles produziram filosofia: pelo aspecto crítico na lição que Kant nos lega; e pelo aspecto sistemático de um saber que se consubstancia como a razão de ser de um determinado momento da história, apreendido pela filosofia, e cuja realidade efetiva permite compreendê-lo racionalmente, segundo o ensinamento de Hegel.

Nessas perspectivas, Kant apresenta uma pedagogia crítica, edificada na autonomia, na moral do dever e na razão, enquanto Hegel propõe uma pedagogia embasada na história da filosofia e sua sistematização que se relaciona diretamente com a evolução humana calcada na razão. Assim, ambos trazem um ensino de filosofia racionalista e universalizante, o que é duramente refutado por Nietzsche em sua época.

A crítica nietzschiana à educação de seu tempo dirige-se a um ensino que visa à produção de cidadãos obedientes e, por conseguinte, uma educação utilitarista e mecanicista. Uma educação apenas erudita, o que provoca a queda da verdadeira cultura e da filosofia ligada à vida, uma vez que se fundamenta apenas na razão e na teorização cientificista, o que significa uma postura sistematizada, dogmática, definitiva e reguladora em relação ao conhecimento e ao mundo. Ou como nas palavras de Scarlett Marton (2014, p. 138, grifo da autora):

Com seriedade e insistência, empenham-se [os dogmáticos] em erguer edifícios ‘sublimes e incondicionados’, que acreditam apresentar verdades últimas e definitivas. Exibindo um saber pretensamente puro e desinteressado, dedicam-se a edificar construções filosóficas que julgam ser universalmente válidas.

Um ensino de filosofia com vistas à universalização por meio da razão transforma-se em ciência e em teoria pura, perdendo seu vínculo com a vida em sua organicidade e devir. Para Nietzsche, não existem valores universais, eles são construções humanas e, por isso, conectados à realidade, já que “o homem é o construtor do mundo, o edificador da realidade. Esta é construída, forjada no encontro incessante entre os sujeitos humanos e o mundo onde vivem” (DUARTE JÚNIOR, 2004, p. 12). Isto é, a realidade vai sendo construída enquanto vamos vivendo e, por conseguinte, está em constante mudança, como a vida.

Ter um olhar questionador e analítico diante da realidade permite-nos não apenas uma nova forma de pensar, mas, maiormente, uma nova maneira de agir. Uma transmutação de valores e atitudes, como nos sugere Nietzsche. A filosofia não pode ser afastada da realidade, o pensamento não pode se dissociar da vida; caso contrário, teremos um amontoado de ideias inférteis, ou pior, um ensino cientificista, mecanicista com a única função de formar trabalhadores obedientes, frágeis e eficientes, como nos apresenta Nietzsche, na obra *Escritos sobre Educação* (1872, doravante EE), nas conferências em *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* (NIETZSCHE, 2009, p. 69-152 [EE, I-V Conf.]). Assim, faz-se urgente questionar e analisar a realidade pela ótica da vida em toda sua desorganização, sua fluidez e sua tragicidade.

No capítulo dois, apresentamos a história do ensino de filosofia em nível médio no Brasil a partir da obra *O ensino de filosofia no Brasil* (1959) de Evaristo de Moraes Filho, de textos de Celso João Carminati e de Zita Ana Lago Rodrigues, além de Leis e Decretos no intuito de percebermos como deu-se e ainda como acontece esse ensino entre nós e a importância desse debate. Em seguida, apresentamos, pela perspectiva do artigo *Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do ensino de filosofia: história, temas, problemas* (2013) de Guido, Gallo e Kohan, os três eixos metodológicos existentes e utilizados no país: histórico, temático e problemático; fazendo uma relação com as propostas de Hegel, Kant e sugerindo um ensino-aprendizagem a partir do questionamento e da análise da realidade em função da afirmação da vida e da construção de novos valores para o prazer de viver inspirado em Nietzsche.

No eixo histórico, relacionado à proposta hegeliana, a filosofia é ensinada de acordo com a cronologia histórica, sendo, geralmente, apresentada desde o início da filosofia grega até a filosofia contemporânea. No eixo temático, o qual relacionamos, de alguma forma, às ideias de Kant, são trabalhados temas de cunho filosóficos como, por exemplo, felicidade, dúvida, liberdade etc., os quais possibilitam trazer o que foi dito, pensado e escrito por diversos filósofos em diferentes épocas, mas ainda ligado ao historicismo de algum modo.

Já no eixo problemático, o ensino de filosofia é realizado pela interrogação da realidade no intuito de construir conceitos, segundo a leitura de Gallo, Guido e Kohan (2013), baseado na proposta de Deleuze e Guattari. A problematização é elaborada pelos² próprios discentes segundo a maneira como vivem e como percebem o mundo para formação de conceitos. Essa postura parece-nos um tanto complexa e teórica, mesmo que trazendo a realidade como pano de fundo.

A realidade ainda está longe das salas de aulas e do processo de ensino-aprendizagem de filosofia em nível médio e a pergunta que os estudantes sempre fazem é: “para quê aprendermos isso?” ou “o que nós temos a ver com isso?”, sendo a filosofia considerada, muitas vezes, como uma disciplina chata e complexa que não leva ninguém a lugar nenhum. Nossa proposta, neste trabalho, portanto, é um ensino-aprendizagem que questione e que analise a realidade para afirmar a vida, possibilitando a construção de novos valores e atitudes; que estimule os jovens educandos a interrogar e analisar a naturalização dos valores estabelecidos como bons, corretos e verdadeiros a fim de transmutar valores e ações, possibilitando um novo *ethos*.

O terceiro capítulo foi elaborado através de uma seleção dos textos produzidos pelo Grupo de Trabalho (GT) *Filosofar e ensinar a filosofar* da Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (Anpof) publicados entre os anos de 2013 e 2019³ uma vez que os

² Sabemos da importância das discussões sobre a equidade de gênero e o papel da linguagem como recurso em favor de uma cultura não sexista e inclusiva. Porém, no intuito de apresentar uma leitura mais fluida, decidi usar a norma padrão da língua portuguesa, na qual prevalece o masculino como regra básica de concordância.

³ Em atenção ao que foi sugerido pela banca de qualificação sobre uma pesquisa de campo com professores de filosofia do ensino médio, esclarecemos que chegamos a realizar essa pesquisa (submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa/UFTM nos períodos de Julho/Agosto de 2021, Processo nº 4.931.042) com docentes de Filosofia da Secretaria Regional de Educação de Ponte Nova, Minas Gerais (SRE-PN/MG) que se disponibilizaram a participar, no cumprimento de todos os protocolos às orientações da Resolução 466/2012 e Resolução 510/2016 do Conselho Nacional da Saúde que estabelece as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos. A coleta de dados foi realizada nos meses de setembro e outubro de 2021, porém pela baixa adesão de respostas estendemos o prazo para dezembro do mesmo ano. Devido à pandemia do COVID19, fizemos as entrevistas através de um questionário digital elaborado no Google Forms (Link do questionário: <https://forms.gle/ENn9AKwzHXrsJZP3A>, que se encontra transcrito no apêndice A dessa pesquisa) enviado para o e-mail institucional de todas as cinquenta e duas escolas que compõem a SRE-PN/MG, no pedido que repassassem aos professores, uma vez que não podíamos ter contato direto com eles mediante aos protocolos éticos. O questionário foi estruturado, primeiramente, com informações genéricas com o objetivo de gerar um perfil do/a participante; a apresentação dos três eixos metodológicos expostos por Guido, Gallo e Kohan (2013), acompanhados por perguntas que se constituem em três partes no intuito de averiguar o conhecimento e/ou entendimento dos docentes em relação aos métodos propostos e se eles acreditavam na existência de uma metodologia que não reduzisse o ensino da filosofia a algo meramente conteudista e insignificante. Das cinquenta e duas escolas que compõem a SRE- MG-PN, obtivemos uma devolutiva de apenas oito questionários, o que não se adequa ao mínimo estabelecido de vinte por cento do total para uma pesquisa significativa. Além do mais, a coleta de dados aconteceu quando ainda nossa proposta de pesquisa intitulada *Como Nietzsche ensinaria filosofia hoje? O dilema entre ensinar a partir da história ou a partir dos problemas* se embasava apenas nos três métodos apresentados; o que fez com que nosso questionário ficasse restrito às metodologias histórica, temática e problemática. Contudo, nosso objetivo investigativo se modificou conforme o andamento do estudo, apontando para consideração de elementos metodológicos à luz de Nietzsche, conduzindo nosso caminho para outro viés.

encontros realizados pela associação são extremamente representativos, sendo caracterizados, no Brasil, como os mais importantes no âmbito da filosofia. Neste capítulo, tratamos de apresentar e analisar seis textos que apresentam a perspectiva de professores de filosofia que também partem da proposta nietzschiana.

Ao analisarmos os *corpora* selecionados, observamos que a maioria deles opta por um ensino de filosofia na educação básica a partir da problematização na perspectiva deleuze-guattariana de fabricar conceitos como forma de resolver os problemas segundo os acontecimentos de cada época, o que conduz o aluno ao exercício da experiência do pensamento. O que nos indica que, embora todos os trabalhos estejam baseados em sugestões nietzschianas, o encontrado foi uma interpretação de Nietzsche a partir de Deluze e Guattari.

Como já dissemos, entendemos por método a maneira como caminhamos e, por isso, não deve ser algo mecânico e muito menos engessado. Se sugerimos um ensino de filosofia em nível médio na perspectiva nietzschiana, é justamente porque não propomos uma fórmula que resolva todos os percalços que enfrentamos na educação e tampouco acabe com o debate. A proposta é fomentar o diálogo sobre esse tema e, quem sabe, sugerir um tipo de caminho que pode ser trilhado para que o ensino de filosofia possa contribuir na desnaturalização da realidade, no sentido da transmutação de valores e nas atitudes que afirmem a vida, ou seja, uma nova maneira de fazer e ensinar filosofia na educação básica, no nível do ensino médio.

Neste trabalho, o que apresentamos é o nosso olhar enquanto docente, principalmente, do ensino médio da rede estadual de Minas Gerais. Olhar este que foi se construindo por meio de vivências, leituras, pesquisas, encantamentos, desencantamentos, diálogos, interpretações, amor ao conhecimento e outras tantas relações que vão se desenvolvendo ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

A metodologia utilizada para realização do presente trabalho foi uma pesquisa de revisão bibliográfica em vistas de observar um caminho para o ensino-aprendizagem de filosofia em nível médio pela ótica nietzschiana de modo a estabelecer uma seleção, delimitação e definição de alguns dos métodos mais utilizados no ensino dessa área na atualidade.

Em termos de método de análise textual, nosso estudo foi construído sob influência da obra *Metodologia filosófica* de Folscheid e Wunenburger (2013), a saber: leitura atenta de toda bibliografia selecionada; explicação dos textos escolhidos, viabilizando uma apresentação da

Sendo assim, achamos por bem não aprofundarmos nessa análise e tampouco realizar outro questionário devido ao tempo limitado que ainda nos restava.

junção do “já pensado” com nossa capacidade de percepção; e comentários a partir de nossas perspectivas, vivência e realidade.

Ao final de nossa caminhada investigativa, podemos dizer que Nietzsche iluminou nosso percurso na proposta de um ensino-aprendizagem de filosofia para o ensino médio que questiona, analisa e transforma a realidade, afirmando a vida orgânica e produzindo o prazer em viver. No entanto, percebemos que ainda temos uma história brasileira a ser reconstruída, temos uma identidade a ser descoberta.

2 A TRÍPLICE PERSPECTIVA: O PENSAR, A HISTÓRIA E O “VIVER”

“Contanto que aprendamos cada vez melhor exatamente isto:
a impulsionar a história a serviço da vida!”
Nietzsche, *Consideração Intempestiva* II, § 1

O presente capítulo objetiva debater sobre o ensino-aprendizagem da filosofia, sem que este se restrinja a um amontoado de pensamentos prontos, distantes e insignificantes para os jovens estudantes e muito menos um instrumento mecanicista. Nossa intenção é apresentar um referencial teórico que nos sirva como proposta de reflexão dentro do contexto educacional contemporâneo à luz de Nietzsche subsidiado por um diálogo sobre a forma de pensar o ensino de filosofia dos filósofos alemães de sua época: Kant e Hegel.

Compreendemos a grandeza destes filósofos e, por isso, são trazidos para compor esse trabalho justamente porque são importantes influências modernas que repercutem direta ou indiretamente no ensino de filosofia ainda hoje. Prova disso é o embate que vigorou na modernidade já que se discutia a melhor forma de pensar o ensino de filosofia: o aprender a pensar segundo Kant ou o aprender a história da filosofia de acordo com Hegel.

Deste modo, temos ciência de que não esgotaremos o pensamento de nenhum desses grandes filósofos, porém tais referenciais teóricos lançam luz a esse debate e, principalmente, orientam nosso objetivo de pesquisa que é apontar um caminho para o ensino-aprendizagem de filosofia nos anos finais da educação básica em nível médio a partir de Nietzsche.

Como professores de filosofia, nos inquietamos em como tal ensino tem se tornado apenas mais um conteúdo ou um componente curricular a ser engolido ou decorado pelo aluno ao longo dos anos letivos do ensino médio. Assim, o diálogo com esses pensadores modernos visa a propor um caminho no qual a filosofia seja usada para afirmar a vida e não apenas como um instrumento de erudição ou mais uma disciplina no currículo escolar. Para tanto, neste capítulo, situamos um aspecto da origem do debate metodológico moderno sobre o ensino de filosofia, a saber: apresentamos a perspectiva kantiana de ensinar a filosofar como via de emancipação do sujeito, seguida da contra perspectiva hegeliana de ensinar a história da filosofia como percurso introdutório à prática filosófica e, por último, situamos a perspectiva nietzschiana de associar o ensino de filosofia à vida, propondo-a como algo próximo ao prazer de viver.

2.1 ENSINAR A PENSAR: A BUSCA DA EMANCIPAÇÃO

Para nos guiar nas sendas kantianas usaremos a obra *Sobre a Pedagogia* (doravante SP), texto publicado por Friedrich Theodor Rink (1803), discípulo de Immanuel Kant, com base em cursos ministrados na Universidade de Königsberg pelo mestre entre os anos de 1776 e 1787; e o breve texto *Resposta à pergunta: o que é Iluminismo?* (doravante Ilum.), publicado na Revista *Berlinische Monatsschrift* em 1783.

Tais produções foram escolhidas porque nelas encontramos explicações e definições importantes que nos servirão de base para uma análise do pensamento kantiano sobre uma educação que habilite o homem⁴ para a autonomia e emancipação, tornando-o capaz de agir corretamente conforme o uso adequado da razão. Utilizamos dos conceitos, da educação e da autonomia, de forma a costurar as ideias apresentadas nestes textos escolhidos para referenciar a proposta kantiana de ensinar a filosofar.

Vale lembrar que, embora *Sobre a Pedagogia* tenha sido publicada por um aluno de Kant, segundo o professor Mário Nogueira de Oliveira, esta obra é o maior texto kantiano sobre o tema da educação (OLIVEIRA, 2006, p. 71-2). Tal julgamento já é perceptível na introdução do texto quando Kant afirma que o homem é o único vivente que precisa de educação, conceituando-a como o cuidado com a conservação e o trato da vida, a disciplina e a formação; concluindo, então, que “o homem é infante, educando e discípulo” (KANT, 1999, p. 11 [SP, *Intr.* 441]).

A educação é responsável por transformar o homem naquilo em que ele deve ser, por isso ela é extremamente importante. Ela tem como finalidade o desenvolvimento do homem para a moralidade, entendida, por Kant, como o uso consciente da razão. A formação transforma a “animalidade em humanidade” (KANT, 1999, p. 12 [SP, *Intr.* 441]), ou seja, é preciso ensinar o homem a fazer o uso pleno da razão, que é a própria determinação da espécie humana. Melhor dizendo, o homem não tem as respostas de como agir disponíveis na natureza, precisando, assim, desenvolvê-las por meio da educação.

Dessa maneira, o papel da escola é, primeiramente, disciplinar uma vez que é preciso ensinar as crianças a obedecerem às leis da humanidade para que elas não se desviem do seu destino racional e sejam capazes de criar as próprias leis. Assim, para Kant, o ser humano possui disposição para a liberdade, mas não a tem como algo dado, o que resulta na necessidade de ser instruído para tal.

⁴ Esse termo será mantido de acordo com as traduções que utilizamos. Portanto, quando tratarmos de referencial teórico conservaremos a palavra “homem” e em nossa construção do texto utilizaremos “ser humano”.

Segundo o filósofo (KANT, 1999, p. 14 [SP, *Intr.* 443]), “O homem tem necessidade de cuidados e de formação. A formação compreende a disciplina e instrução”. Por sua vez, a instrução, entendida como cultura, tende a introduzir os valores humanos na compreensão do educando e, por meio da disciplina, alcançar em suas ações, a maioria a partir da autonomia moral, compreendendo esta como dever. Ou seja, somente pela educação, através da disciplina e da instrução, o homem torna-se verdadeiramente humano (KANT, 1999, p. 15 [SP, *Intr.* 443]). Dessa forma, para Kant, a educação tem como função desenvolver e aprimorar a natureza humana, o que podemos dizer que ela colabora para o progresso e para a realização da humanidade. Daí a importância da educação para que o homem possa desenvolver suas faculdades racionais de maneira progressiva visto que o homem precisa ir se aprimorando e se desenvolvendo até alcançar a humanidade em si. Como podemos verificar em:

Os animais cumprem o seu destino espontaneamente e sem o saber. O homem, pelo contrário, é obrigado a tentar conseguir o seu fim; o que ele não pode fazer sem antes ter dele um conceito. O indivíduo humano não pode cumprir por si só essa destinação. Se admitimos um primeiro casal, realmente educado, do gênero humano, é preciso saber também de que modo ele educou os seus filhos. Os primeiros genitores dão a seus filhos um primeiro exemplo; estes o imitam e assim se desenvolvem algumas disposições naturais. Mas não podem todos ser educados desse modo, uma vez que as crianças veem o exemplo ocasionalmente. [...] Essa finalidade, pois, não pode ser atingida pelo homem singular, mas unicamente pela espécie humana. (KANT, 1999, p. 18-9 [SP, *Intr.* 445])

Diferentemente dos animais, que seguem seu destino sem conhecimento, o homem precisa conhecer sua finalidade para que possa desenvolvê-la de maneira que uma geração vá ensinando a outra até que se alcance a uniformidade dos princípios a serem seguidos que precisam ser válidos para toda a espécie humana e não para um indivíduo somente. Por isso, a educação é uma arte já que produz e transmite o conhecimento, aperfeiçoando cada vez mais as disposições naturais do homem para que se cumpra o destino da espécie humana que, para Kant, é o uso pleno da razão.

Assinalamos, dessa maneira, como é possível que a educação seja a formadora do homem:

O homem deve, antes de tudo, desenvolver as suas disposições, para o bem; a Providência não as colocou nele prontas; são simples disposições, sem a marca distintiva da moral. Tornar-se melhor, educar-se e, se se é mau, produzir em si a moralidade: eis o dever do homem. Desde que se reflita detidamente a respeito, vê-se o quanto é difícil. A educação, portanto, é o maior e mais árduo problema que pode ser proposto aos homens. De fato, os conhecimentos dependem da educação e esta, por sua vez, depende daqueles. (KANT, 1999, p. 19-20 [SP, *Intr.* 446], grifo nosso)

O homem precisa se aperfeiçoar para se tornar humano e, a partir disso, agir corretamente segundo suas disposições racionais, ou seja, ele deve desenvolver-se moralmente. Então, a educação “é o maior e mais árduo problema que pode ser proposto aos homens” por enfrentar duas dificuldades: a primeira encontra-se no homem, que precisa se empenhar em seu processo formativo, abandonando a preguiça e a covardia; e a segunda refere-se ao intermédio, por ser uma formação que depende da mediação, uma vez que uma geração vai ensinando a outra através dos conceitos universais, estabelecidos pela razão. Para Kant (1999, p. 21 [SP, *Intr.* 447], grifo do autor), “A arte da educação ou pedagogia deve, portanto, ser *raciocinada*, se ela deve desenvolver a natureza humana de tal modo que esta possa conseguir o seu destino”. Essa proposta reflete uma perspectiva de aprendizado, com a qual a espécie humana aprenderá agir de maneira autônoma conforme a razão e, por isso, corretamente.

Destarte, a pedagogia precisa tornar-se um estudo para que a educação esteja na incumbência de pessoas educadas de modo correto. Ou seja, é necessário “colocar a ciência em lugar do mecanicismo, no que tange à arte da educação” (KANT, 1999, p. 22 [SP, *Intr.* 447]) a fim de que o conhecimento esteja em constante desenvolvimento e uma geração não destrua tudo o que foi edificado pela anterior. O que podemos entender como a pedagogia trazida em forma de um estudo, uma ciência com o fito de educar as crianças para um futuro melhor, normatizado e cosmopolita. Para Kant (1999, p. 23 [SP, *Intr.* 448]):

Uma boa educação é justamente a fonte de todo bem deste mundo. Os germes que são depositados no homem devem ser desenvolvidos sempre mais. Na verdade, não há nenhum princípio do mal nas disposições naturais do ser humano. A única causa do mal consiste em não submeter a natureza a normas. No homem não há germes, senão para o bem.

A educação tem um papel importante no progresso da humanidade e em sua moralização, pois tem a função de desenvolver a natureza humana, que precisa ser normatizada. Ainda segundo Kant (1999, p. 25-6 [SP, *Intr.* 449-50]), através da educação, o homem deve: i) ser disciplinado, o que significa evitar que a animalidade atrapalhe o caráter humano, contendo-a; ii) tornar-se culto, ou seja, instruindo-se no desenvolvimento de habilidades para o alcance do objetivo de ser capaz de humanizar-se; iii) tornar-se prudente, isto é, aprender a viver em sociedade, abrindo mão das vontades individuais e socializando com prudência e polidez; e iv) cuidar da moralização, melhor dizendo, não basta apenas aprender a ser autônomo, mas também

precisa aprender escolher bons fins que são os fins universais, o que nos remeteria ao imperativo categórico kantiano⁵.

Nessa perspectiva, o homem precisa não só ser disciplinado, mas também, principalmente, precisa aprender a pensar para que possa escolher agir de acordo com o imperativo categórico. Isto é, o homem deve ser moral pela virtude, força que o ser humano deve exercer sobre si mesmo e não pela teologia; ele deve agir corretamente não porque é proibido por Deus, mas porque está conforme o princípio supremo do dever que é universal, é necessário e é racional. Todavia, o autor percebeu que a educação de sua época ainda não havia atingido o ápice do progresso justamente por ainda não ser moralizante e, conseqüentemente, livre. Como expresso nas palavras de Oliveira (2006, p.74, grifo do autor):

Para Kant, a humanidade está ainda muito distante do estágio final da moralização, pois ‘vivemos em um tempo de treinamento disciplinar, de cultura e de civilização, mas de modo algum em um tempo de moralização.’ (UP 451; Kant, 1999, p.28) Mas qual é o grande fim da moralização? Para Kant, em última instância, o fim da moralização e, portanto, de toda a educação moral é a *formação* do caráter do homem. O primeiro esforço da cultura moral deve ser lançar os *fundamentos do caráter*. Para ele, o caráter consiste no hábito de agir segundo certas máximas. Estas são, em princípio, as da escola e, mais tarde, as da humanidade.

Segundo Kant, a modernidade ainda encontra-se em desenvolvimento, o que o próprio filósofo vai chamar de fase de esclarecimento uma vez que o homem ainda não consegue viver de maneira autônoma e seguir a lei moral, não possuindo, ainda, o caráter formado. Dessa maneira, a educação compreende os cuidados e a formação, por isso ela é negativa por impedir os defeitos do homem para a construção do caráter através da disciplina e positiva porque instrui e dá um direcionamento para a humanidade moralizar-se. Tal direção pode ser conduzida pelo professor, que é o guia da escola, e pelo governante, que é o guia da vida (KANT, 1999, p. 29-30 [SP, *Intr.* 452]).

Para uma educação que tem por objetivo a autonomia, é necessário acostumar o aprendiz a seguir três regras, segundo Kant (1999, p. 33-4 [SP, *Intr.* 454]): i) é preciso dar liberdade à criança, mas de forma que não impeça a liberdade dos outros; ii) mostrar-lhe que pode conseguir seus propósitos na condição de permitir ao outro também; e iii) ensinar que o constrangimento tem o objetivo de orientá-la para o uso da liberdade, já que o homem é livre quando obedece à razão e não às suas vontades.

⁵ O imperativo categórico kantiano encontra-se no §7º da Lei Fundamental da Razão Pura Prática “Age de tal modo que a máxima da tua vontade possa valer sempre ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal” (KANT, 2014, p. 50 [Crítica da Razão Prática, I Parte, Livro I]). O que significa que uma ação humana para ser correta precisa ser necessariamente universal.

Dessa forma, a pedagogia ou “doutrina da educação” (KANT, 1999, p. 34 [SP, *Intr.* 455]) é dividida em educação física e educação prática. A física está relacionada aos cuidados com o corpo, assim como acontece com os animais. Já a prática é relativa à construção do homem, isto é, à cultura para que ele possa viver livremente, constituindo-se membro da sociedade e ter por si mesmo valores morais intrínsecos. Logo, a educação consiste em uma cultura escolástica ou mecânica vinculada à habilidade; em uma cultura pragmática visando à prudência, isto é, voltada para a socialização e para o bem agir; e em uma cultura moral visando à moralidade (KANT, 1999, p. 34-5 [SP, *Intr.* 455]). Kant destaca que a cultura moral deve se fundamentar em máximas universalizáveis que derivam da própria inteligência do homem. Ou seja, o homem “Torna-se moral apenas quando eleva a sua razão até aos conceitos do dever e da lei” (KANT, 1999, p. 95 [SP, *Sobre a Educação Prática*, 492]). Assim, a educação tem um papel fundamental na moralização do homem.

Segundo Ramos (2007, p. 199 e seg.), a pedagogia kantiana dá-se em três aspectos da sua filosofia: em primeiro lugar, por meio do aperfeiçoamento com o qual o homem vai aprendendo o que lhe falta e se tornando cada vez mais humano; em segundo, por meio do esclarecimento, ou seja, do pensamento autônomo e do uso crítico de uma razão universal, ativa e aberta ao conhecimento; e em terceiro lugar, por meio do dever ou coação interna, posto que o próprio homem, entendedor da importância do pensar por si próprio, passa a se autorregular. Na pedagogia kantiana, o objetivo da educação é possibilitar ao educando o desejo e a audácia de pensar sem intermédio (*Sapere aude!*), que ele busque e deseje uma autonomia e, conseqüentemente, a maioridade. Dessa forma, a melhor maneira para ensinar a filosofia é ensinar a pensar criticamente aproveitando a condição natural e universal da espécie humana na medida em que a verdadeira filosofia se faz por meio do uso autônomo da razão.

Kant, em sua *Crítica da Razão Pura* (1781, doravante CRP) nos diz:

Por isso, aquele que *aprendeu* especialmente um sistema de filosofia, por exemplo o de Wolff, mesmo que tivesse na cabeça todos os princípios, explicações e demonstrações, assim como a divisão de toda a doutrina e pudesse, de certa maneira, contar todas as partes desse sistema pelos dedos, não tem senão um conhecimento *histórico* completo da filosofia wolffiana. Sabe e ajuíza apenas segundo o que lhe foi dado. Contestais-lhe uma definição e ele não sabe onde buscar outra.

Formou-se segundo uma razão alheia, mas a faculdade de imitar não é a faculdade de invenção, isto é, o conhecimento não resultou nele da razão e embora seja, sem dúvida, objetivamente, um conhecimento racional, é, contudo, subjetivamente, apenas histórico. Compreendeu bem e reteve bem, isto é, aprendeu bem e é assim a máscara de um homem vivo. Os conhecimentos da razão, que o são objetivamente (isto é, que originariamente podem apenas resultar da própria razão do homem), só podem também usar este nome, subjetivamente, quando forem hauridos nas fontes gerais da razão, donde pode também resultar a crítica e mesmo a rejeição do que se aprendeu,

isto é, quando forem extraídos de princípios. (KANT, 2001, p. 671-2 [CRP, A 836/B 864-A 837/B 865], grifo do autor)

Aprender fórmulas, princípios ou sistemas faz parte de um conhecimento meramente histórico que se dá de maneira mimética possibilitando ao educando apenas repetir ideias, mas não o ensinando a pensar de maneira autônoma. O que significa que o aprendiz sabe copiar ideias, no entanto não consegue criar as suas próprias e, por isso, ainda depende de normas externas. Destarte, a função de um professor de filosofia é orientar para que o próprio educando possa pensar de forma autônoma, crítica e contínua. “O modo como se ensina e aprende filosofia deve ser coerente quanto ao próprio modo de produção do seu conhecimento: ela não é uma ciência acabada. Por esta razão, deve-se exercitar o seu uso criticamente” (RAMOS, 2007, p. 202). Com isso, o professor, que não é aquele que decide ou pensa pelo estudante, tem a função de auxiliar o infante para a maioridade, isto é, para poder pensar de maneira crítica, sem intermédios.

Para Kant (1985, p. 100 [Ilum.], grifo do autor), “A *menoridade* é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” e que o homem é culpado por continuar nesse estágio se o motivo for preguiça e covardia. Nesse sentido, vale ressaltar que a preguiça e a covardia consistem na acomodação, pois, se o infante pode aprender e tornar-se homem para ser capaz de pensar por si, quando não o faz, delega ao outro a condição de pensar por ele, ou seja, decide deixar que outros pensem em seu lugar.

É tão cômodo ser menor. Se tenho um livro que faz as vezes do meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que por mim decide a respeito de minha dieta, etc., então não preciso de esforçar-me eu mesmo. Não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar; outros se encarregarão em meu lugar dos negócios desagradáveis. (KANT, 1985, p. 100-1 [Ilum.])

O argumento do autor é que a maioria dos homens acredita ser difícil e perigosa a saída da menoridade porque existem “tutores”. Ao pensarmos nestes tutores (KANT, 1985, p. 104-6 [Ilum.]), observamos a figura do poder político, por exemplo, que, por meio das leis, impostos e do governo social, guia e condiciona as ações dos indivíduos. Há também o poder econômico que, através das leis do mercado, cria a ilusão do ter, ou seja, a compra de bens e até do conhecimento. Finalmente, há também o poder religioso, que se apoia na crença cega e submissa. Tais tutores beneficiam-se dessa menoridade e não deixam que esses homens acreditem que possam ousar. É como se fosse produzida neles a ideia da necessidade de uma bengala, de alguém que pode lhes dar as respostas prontas.

Só se aprende a andar depois de algumas, ou muitas, quedas, o que não pode ser impedimento para tentar. É preciso arriscar, mas isso não acontece quando nos confiamos aos “tutores” que pensam por nós e que nos apresentam a todo tempo exemplos de insucessos daqueles que se arriscaram a dar passos sozinhos em direção à liberdade do pensar autônomo. Será por esse motivo que ainda hoje existe a necessidade de apresentar como “inimigos da sociedade” aqueles que possibilitam o pensamento autônomo e, por isso, exterminá-los? Questionamento que se vê em:

Depois de terem primeiramente embrutecido seu gado doméstico e preservado cuidadosamente estas tranquilas criaturas a fim de não ousarem dar um passo fora do carrinho para aprender a andar, no qual as encerraram, mostra-lhes em seguida o perigo que as ameaça se tentarem andar sozinhas. (KANT, 1985, p. 102 [Ilum.])

Ao analisarmos o sentido de embrutecimento proposto por Kant, podemos perceber que o fato de a espécie humana estar em processo de humanização permite que o Estado, o mercado e a religião utilizem-se dessa condição para embrutecê-los e, assim, obter uma domesticação dos indivíduos de modo a manter seu papel de tutores, condicionando-os a serem menores para que não ameacem a autoridade estabelecida.

A menoridade se torna aparentemente natural ao homem porque ele passa a crer e até mesmo a amar a ideia de que ele não é capaz de pensar por si, pois precisa de um apoio que realize tal pensamento. São incutidas bengalas apresentadas como “preceitos e fórmulas” (KANT, 1985, p. 102 [Ilum.]) dados, o que resulta numa dificuldade para o homem de se desvencilhar de seu uso, pois que é mais fácil segui-los do que questioná-los. Segundo Kant, tais aparatos de apoio precisam ser destruídos aos poucos pelos verdadeiros orientadores que são aqueles que não renunciaram ao direito de esclarecimento e, por esse motivo, colaboram com a construção do homem, auxiliando-os nos questionamentos dos poderes estabelecidos. Como podemos notar nas palavras do próprio autor:

É difícil, portanto para um homem em particular desvencilhar-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza. Chegou mesmo a criar amor a ela, sendo por hora realmente incapaz de utilizar seu próprio entendimento, porque nunca o deixaram fazer a tentativa de assim proceder. Preceitos e fórmulas, estes instrumentos mecânicos do uso racional, ou antes do abuso, de seus dons naturais, são os grilhões de uma perpétua menoridade. Quem deles se livrasse só seria capaz de dar um salto inseguro mesmo sobre o mais estreito fosso, porque não está habituado a este movimento livre. Por isso são muito poucos aqueles que conseguiram, pela transformação do próprio espírito, emergir da menoridade e empreender então uma marcha segura. (KANT, 1985, p. 102 [Ilum.])

Kant ressalta a existência de “preceitos e fórmulas” como fonte de conformidade que devem ser gradualmente desfeitos não só pela reformulação deles, mas também pela modificação de pensamento contra o qual o homem deve fazer uso do próprio entendimento (KANT, 1985, p. 100 [Illum.]) para o progresso da humanidade sem repetição de crenças cegas e necessidade de tutoria, como visto em:

Uma revolução poderá talvez realizar a queda do despotismo pessoal ou da opressão ávida de lucros ou de domínios, porém nunca produzirá a verdadeira reforma do modo de pensar. Apenas novos preceitos, assim como os velhos, servirão como cintas para conduzir a grande massa destituída de pensamentos. (KANT, 1985, p. 104 [Illum.])

Sair da menoridade constitui a possibilidade de esclarecimento da humanidade e isso dá-se a partir da educação, que é disciplinadora, formativa e moralizante (KANT, 1999, p. 25-6 [SP, *Intr.* 449-50]). O homem deixa de ser infante passando a ser autônomo e correto. Para Kant, o papel do orientador é ensinar ao homem as leis da humanidade para que ele possa entendê-las e internalizá-las. Deste modo, Kant não espera gratuidade da liberdade, porque o indivíduo é que se liberta pela ousadia de pensar (*Sapere aude!*), visto que sempre existem pessoas corajosas até mesmo entre os “tutores” que poderão conduzir o homem a questionamentos dos modelos impostos.

O pensador de Königsberg ressalta a importância da liberdade, definida por ele como “fazer um uso *público* de sua razão em todas as questões” (KANT, 1985, p. 104 [Illum.], grifo do autor). Ou seja, o uso público da razão acontece quando o homem já esclarecido, aquele que entende e executa o imperativo categórico, apresenta suas próprias ideias publicamente, auxiliando na libertação e no esclarecimento de outros homens. Contudo, o que se vê em sua época é a limitação da liberdade. É uma sociedade controlada pelo condicionamento e que não precisa pensar, basta ser bem cuidada e obediente; controlada pelo dinheiro, que traz a falsa sensação de posse e poder e que, por isso, também não precisa pensar, mas apenas pagar; e controlada pela fé cega nos falsos orientadores ou profetas, que também estimulam o não pensar, acreditar e seguir são ações suficientes, como vimos acima em relação aos “tutores”.

Dessa forma, o uso público da razão favorece o esclarecimento, porque não basta pensar e seguir o já pensado, ou seja, deixar que as ordens sejam dadas pelo Estado, pelo mercado e pela religião sem que essas sejam refletidas e questionadas, publicamente. A liberdade é a mola-mestra para a ousadia de pensar por si. Apenas agir sem questionar nos acorrenta à menoridade, pois não adianta saber pensar se não há possibilidade de mudar a ordem. “Um grau maior de liberdade civil parece vantajoso para a liberdade de *espírito* do povo e, no entanto, estabelece

para ela limites intransponíveis; um grau menor daquela dá a esse espaço o ensejo de expandir-se tanto quanto possa” (KANT, 1985, p. 114 [Ilum.], grifo do autor).

Logo, só podemos considerar o homem livre quando ele passa a expor publicamente seus pensamentos, ou melhor, quando pode questionar abertamente os poderes, incentivando todos os outros indivíduos a fazerem o mesmo. Em outras palavras, a liberdade civil é vantajosa para todos quando é conquistada pelo homem por meio da sua coragem de pensar. O que significa que o homem precisa saber usar da razão de forma plena para agir corretamente, visto que uma ação é moral quando realizada segundo o dever e promovida pela obediência à lei racional de maneira autônoma em que o homem não depende de leis determinadas exteriormente, isto é, da lei imposta por tutores.

Na menoridade, a razão ainda não foi desenvolvida, o homem ainda não foi educado e, por conseguinte, não consegue discernir por si mesmo o certo e o errado, precisando de que alguém faça isso por ele. Com a educação, ocorre a maturação intelectual sendo que o homem se torna capaz de estabelecer a razão como princípio de sua ação. A saída da menoridade acontece quando o homem consegue abrir mão das inclinações e usa plenamente a razão, ou seja, quando consegue pensar por si mesmo. Assim, aprender a pensar é aprender a filosofar e vice-versa.

Tendo em vista o exposto, questionamos, então, qual melhor método para o ensino da filosofia. O argumento é do próprio Kant que nos afirma que diante da predisposição humana para o pensar, o melhor a se fazer é aprender a pensar por conta própria.

Entre todas as ciências racionais (*a priori*) só é possível, por conseguinte, aprender a matemática, mas nunca a filosofia (a não ser historicamente): quanto ao que respeita à razão, apenas se pode, no máximo, aprender a *filosofar*.

[...] isto é, a exercer o talento da razão na aplicação dos seus princípios gerais em certas tentativas que se apresentam, mas sempre com a reserva do direito que a razão tem de procurar esses próprios princípios nas suas fontes e confirmá-los ou rejeitá-los. (KANT, 2001, p. 672-3 [CRP, A 837/B 865-A 838/B 866], grifo do autor)

A concepção kantiana é, pois, aprender a filosofar e não a filosofia. O ensino da filosofia não se resume a frases e/ou ideias escritas por pensadores e transmitidas passivamente aos educandos, que nada pensam sobre elas, apenas repetindo o que já foi dito e pensado. O aluno não é um depositário de conhecimentos eruditos e apresentados como necessários pela cultura estabelecida. Ideia apresentada em:

A participação do mestre consiste em ajudar o aluno a aprender a filosofar, estimulando-o a exercitar a sua capacidade cognitiva como um instrumento racional autônomo de investigação da verdade. Sob pena de criar mentes servís, dependentes

e tuteladas não devemos ensinar pensamentos, mas podemos ativar o exercício do pensar. (RAMOS, 2007, p. 201-2)

Ensinar a filosofar é estimular o pensamento autônomo, como a possibilidade de sair do comodismo de receber o “já pronto” e superar o medo de ser dono dos próprios pensamentos. Que adianta ao estudante saber sobre muitos assuntos, ter uma vasta erudição, se ele não consegue pensar sobre esses conteúdos nem os relacionar entre si? Assim sendo, segundo Kant, para filosofar, faz-se necessária a ousadia de pensar por conta própria (*Sapere aude!*).

Podemos dizer que o centro do pensamento kantiano está na universalidade, no dever e na necessidade de pensar por si mesmo, isto é, no uso da razão. Assim, em Kant, a razão é intrínseca ao homem, é uma disposição natural, mas ela precisa ser desenvolvida por meio da educação e daí a importância da filosofia, que ajuda o homem na conquista da autonomia, isto é, a pensar por conta própria, resultando nas escolhas de boas ações, nos remetendo à moralidade. O homem é educado para agir em conformidade com o dever segundo a razão, por isso deve-se ensinar filosofar para o homem agir corretamente.

Em suma, para Kant, o conhecimento filosófico implica a capacidade de usar a razão de acordo com os seus princípios. Aprender a filosofar é aprender a pensar. A filosofia não é o que foi dito ao longo da história do pensamento, mas aquilo que transcende as palavras escritas. Dessa forma, é necessário fazer uso do entendimento sem a tutela dos poderes políticos, econômicos e religiosos. O texto dos filósofos deve servir de apoio para um momento de reflexão a ser desenvolvido a partir de uma decisão e coragem de usar o próprio entendimento (*Sapere aude!*) para conseguir tomar boas decisões e agir corretamente.

2.2 A HISTÓRIA COMO MESTRA DO PENSAMENTO

Contemporâneo a Kant, outro filósofo alemão que também pensou o ensino da filosofia para os jovens de sua época foi Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Tal como em Kant, podemos dizer que em Hegel existe um olhar pedagógico visto que ele atuou como preceptor, professor e conselheiro escolar, além de diretor do ginásio de Nürnberg entre os anos de 1806 e 1816, época em que escreve seus *Discursos sobre educação* em que analisa a melhor forma de ensinar a filosofia. Propomos o estudo de conceitos hegelianos sobre o ensino de filosofia utilizando os textos: *Sobre o ensino da filosofia* (escritos dos anos 1812 e 1816, doravante SEF) e *Introdução à história da filosofia* (1816, doravante IHF), escolhidos porque trazem os principais argumentos do filósofo sobre a importância da história para o ensino de filosofia, objetivo desse tópico.

Sobre o ensino da filosofia é composto por três escritos, a saber: *O ensino da filosofia nos ginásios* (Parecer privado para o real Conselheiro superior da Baviera, Immanuel Niethammer. Nuremberga, 23 Out. 1812), *Carta de Hegel a Niethammer* (Nuremberga, 23 Out. 1812) e *Sobre o ensino da filosofia nas universidades* (Carta ao real Conselheiro do Governo prussiano e Professor Friedrich Rayner, 1816). No escrito *O ensino de filosofia nos ginásios*, Hegel expõe dois elementos: os objetos a serem estudados e o método. Para nossa reflexão, vamos nos ater ao segundo viés.

Em relação ao método para o ensino de filosofia, Hegel inicia fazendo uma crítica à pedagogia de sua época que diferencia filosofia e filosofar, não importando ensinar com ou sem conteúdo. Para isso, Hegel faz uma analogia entre o ato de viajar e a filosofia. Segundo o filósofo, não adianta apenas viajar, é necessário que nas viagens conheçamos cidades, rios, países, homens etc. e aprendamos, com isso, a viajar. Assim é a filosofia: ao conhecer seu conteúdo, já estaremos automaticamente filosofando uma vez que a “filosofia contém os mais altos *pensamentos racionais sobre os objetos essenciais*, contém o universal e o *verdadeiro* dos mesmos [...]” (HEGEL, 1812, p. 10 [SEF, II, A], grifo do autor). Isto é, a filosofia, por se constituir pelos pensamentos racionais, apresenta o que é verdadeiro e universal. Portanto, ao conhecermos a história do pensamento filosófico estamos, automaticamente, filosofando.

Segundo Hegel (1812, p. 10 [SEF, II, A], grifo do autor) um “comportamento tristonho, simplesmente formal, a perene busca e vagabundagem sem conteúdo, o argumentar ou especular assistemático, tem como consequência a vacuidade de conteúdo, o vazio dos pensamentos nas cabeças, pois *nada podem*”. Por isso, ensinar filosofia sem conteúdo e de maneira assistemática é ensinar um pensamento casual, limitado e vazio que não leva a lugar algum. Dessa forma, ao conhecer-se o conteúdo, há um aprendizado, como nos diz o próprio filósofo: “[...] o procedimento no conhecimento de uma filosofia rica de conteúdo não é nenhum outro a não ser a *aprendizagem*” (HEGEL, 1812, p. 11 [SEF, II, A], grifo do autor). Aprende filosofar quando se aprende algo, daí a necessidade do conteúdo, melhor dizendo, dos sistemas filosóficos e de sua história.

Prosseguindo a crítica à pedagogia moderna, principalmente ao método proposto por Kant de que não se ensina filosofia, mas se ensina filosofar, Hegel afirma que se ensina sim a filosofar a partir da história da filosofia, o que ele nos diz:

A filosofia deve ensinar-se e aprender-se, como qualquer outra ciência. O prurido infeliz de educar a pensar por si e para a produção autônoma pôs esta verdade na sombra – como se, ao aprender o que é substância, causa ou seja o que for, eu não pensasse por mim mesmo, como se eu não produzisse por mim mesmo estas determinações no meu pensar, mas as mesmas lhe fossem arrojadas como pedras –

como se, além disso, quando examino a sua verdade, as provas das suas relações sintéticas, ou a sua transição dialética, eu mesmo não fizesse tal exame, não me convencesse a mim mesmo de tais verdades – como se, ao familiarizar-me com o teorema de Pitágoras e a sua demonstração, eu mesmo não conhecesse este teorema e não demonstrasse a sua verdade. (HEGEL, 1812, p. 11 [SEF, II, A], itálico do autor, sublinhado nosso)

Nesse trecho, podemos observar dois aspectos importantes da crítica. O primeiro encontra-se na concepção kantiana de que é preciso educar o homem para torná-lo capaz de “*pensar por si e para a produção autônoma*” (HEGEL, 1812, p. 11 [SEF, II, A], grifo do autor), por meio de questionamento que é o próprio filosofar. Contrariamente, Hegel afirma que, quando se aprende a história da filosofia, o homem se torna capaz de pensar, ou seja, quando estudamos o pensamento já existente não tem como não pensar. Pensar o pensado é pensar e, portanto, filosofar.

O segundo aspecto ressaltado evidencia a observação de que a filosofia, assim como a matemática ou outra ciência, precisa ser ensinada e aprendida por meio dos conteúdos, que no caso da filosofia são os pensamentos e sistemas filosóficos apresentados ao longo da história. Portanto, para Hegel: “A filosofia deve *ensinar-se e aprender-se*, como qualquer outra ciência” (HEGEL, 1812, p. 11 [SEF, II, A], grifo do autor) por meio da história da filosofia, o que contrapõe o pensamento de Kant de que a filosofia não pode ser ensinada como qualquer outra ciência, mas é preciso aprender a filosofar.

A proposta de filosofar sem um conteúdo, de acordo com Hegel, é possibilitar a emissão de juízos sem fundamentação teórica, o que transforma a filosofia em mera opinião, deixando de ser universal, uma vez que cada pessoa tem sua própria maneira de pensar. Dessa forma, não há outro jeito de aprender filosofar se não for através dos sistemas filosóficos. Ou nas palavras de Hegel (1812, p. 11-2 [SEF, II, A], grifo do autor):

Por muito que o estudo filosófico seja em si e para si um fazer por si mesmo, é igualmente uma *aprendizagem* – a aprendizagem de uma ciência *já existente*, formada. Esta é um patrimônio de conteúdo adquirido, composto, elaborado; este bem hereditário deve ser adquirido pelo indivíduo, isto é, *ser aprendido*. O docente está na sua posse; reside primeiro no seu pensamento, e só ulteriormente no pensamento dos alunos.

O que significa que, para Hegel, a filosofia é um legado que precisa ser ensinado a partir de sua história por um docente que tem posse e domina esse conhecimento, ficando claro o papel central do professor na pedagogia hegeliana. O homem precisa ser disciplinado e educado para pensar de maneira universalizada e verdadeira sendo capaz de se livrar das subjetividades, quer dizer, da sua forma de ver e perceber a realidade “[...] a fim de assim *algo se aprender*, a

ignorância se afugentar, a cabeça vazia se encher de pensamentos e conteúdo e se expulsar a peculiaridade natural do pensar, isto é, a contingência, o arbítrio e a particularidade da opinião” (HEGEL, 1812, p. 12 [SEF, II, A], grifo do autor). Ou seja, o estudante só conseguirá pensar de maneira reflexiva, racional, verdadeira e universalizada depois do contato com as ideias filosóficas.

Para o pensador, “O conteúdo filosófico tem, no seu *método* e na sua *alma*, três formas; 1. é *abstrato*, 2. *dialético*, 3. *especulativo*” (HEGEL, 1812, p. 12 [SEF, II, B], grifo do autor, adaptação ortográfica nossa). O abstrato é o elemento que só acontece no pensamento, também chamado de intelectual. O dialético é aquele que desenvolvemos por meio do movimento, ou seja, quando negamos o abstrato e tendemos ao pensamento especulativo, que é o verdadeiro conceito. Sendo assim, a filosofia a ser ensinada nos ginásios (o que podemos considerar, hoje, como nosso ensino médio) é a forma mais simples apresentada de maneira introdutória, visto que os jovens ainda são guiados pelas vontades completamente arbitrarias. Na perspectiva hegeliana, a função do ensino da filosofia seria mostrar o que foi feito, reiterando o que permanece e, desse modo o que é racional. Aprender a filosofar é alcançar a universalidade olhando para a totalidade e não para o momento presente. Dessa forma, não corremos o risco de fragmentar a filosofia, desconfigurando-a do seu caráter absoluto.

De acordo com Hegel (1974 [IHF]), o homem realiza-se na totalidade de tudo o que já foi construído e desenvolvido pela cultura e tradição, totalidade esta tida como o conjunto de sistemas racionais, que vai o distanciando de seu aspecto natural. Daí a necessidade da evolução e da universalidade dos conceitos, bem como da importância de se conhecer os sistemas filosóficos através da história da filosofia. Ao estudarmos a história da filosofia, acessamos o desenvolvimento humano através de conceitos racionais e universais e, conseqüentemente, a própria filosofia (SOARES, 2019, p. 18), o que nos possibilita entrar nos argumentos expostos por Hegel em sua obra *Introdução à história da filosofia* que em seu início nos diz:

A história da filosofia representa a série dos espíritos nobres, a galeria dos heróis da razão pensante, os quais, graças a essa razão, lograram penetrar na essência das coisas, da natureza e do espírito, na essência de Deus, conquistando assim com o próprio trabalho o mais precioso tesouro: o do conhecimento racional. (HEGEL, 1974, p. 6 [IHF, *Intr.*])

Se a história da filosofia é o sistema de saber absoluto ou exposição das racionalidades verdadeiras, o que o homem possui de mais nobre é o pensamento, pois as ideias são patrimônio da razão. Portanto, para Hegel, a filosofia é o conhecimento verdadeiro por meio dos conceitos absolutos herdados de toda humanidade e não simples opinião individual e pontual. Como

afirma Novelli (2005, p. 133), através da história da filosofia, o homem tem contato com o já pensado, quer dizer, com a tradição que tem seu conteúdo produzido por tudo quanto o mundo espiritual ativo produziu, e, por isso, com a superação do natural.

Daí a importância da tradição para o espírito universal, que em cada época vai progredindo “com novas contribuições, à maneira de rio que engrossa o caudal à medida que se afasta da nascente” (HEGEL, 1974, p. 7 [IHF, *Intr.*]) em um constante processo de criação. A tradição é construída por toda herança científica e filosófica já produzida para o progresso do mundo espiritual que vai conservando o que é essencial e acrescentando o que falta, apresentando o devir do verdadeiro saber. A filosofia, portanto, não é um pensar espontâneo, uma vez que a espontaneidade está ligada à natureza, mas algo que precisa ser sistematizado até alcançar a totalidade (NOVELLI, 2005, p. 143).

Para Hegel, há duas diferenças importantes em relação à história da filosofia se comparado à história geral e à religião. A primeira ocorre pela imutabilidade da história da filosofia enquanto a história geral se modifica; no segundo caso, a filosofia é ativa justamente por permanecer no devir, sendo, portanto, progressiva. Isto significa, como nos apresenta Soares (2019, p. 16), que a história da filosofia não se ocupa de ações exteriores passageiras e nem é mera opinião, mas detém-se nos conceitos universais, que não mudam, apenas se aprofundam até o espírito absoluto, como nas próprias palavras do filósofo alemão:

Uma história assim redigida, que não passe de pura enumeração de opiniões, não constitui senão um objeto de inútil curiosidade ou, quando muito, de investigação erudita, uma vez que a erudição consiste em saber a quantidade de coisas inúteis desprovidas de interesse intrínseco, a não ser o interesse de serem conhecidas. (HEGEL, 1974, p. 11 [IHF, A, I, a])

Logo, a história da filosofia não é um conjunto de opiniões, muito menos pura erudição e, por isso, precisa ser considerada, pois o que interessa ao desenvolvimento humano são as ideias absolutas.

E o que é a filosofia para Hegel? Ele mesmo nos esclarece:

A filosofia é a ciência objetiva da verdade, é a ciência da sua necessidade: é conhecer por conceitos, não é opinar nem deduzir uma opinião de outra. O ulterior significado próprio de tal modo de ver leva a considerar a história da filosofia somente como opiniões que nela se referem, empenhando-se em vincar bem o termo opinião. Ora, o oposto da opinião é precisamente a verdade, e diante da verdade empalidece a opinião. (HEGEL, 1974, p. 11 [IHF, A, I, a])

A filosofia é a ciência objetiva que procura a verdade por meio de conceitos que vão evoluindo de acordo com o desenvolvimento da humanidade. Sendo a verdade entendida como

trabalho da reflexão humana e não fruto de uma intuição ou instinto natural (HEGEL, 1974, p. 13 [IHF, A, I, a]). E, se a história da filosofia é o desenvolvimento dos conceitos filosóficos, ela é, por conseguinte, a própria filosofia, tornando imprescindíveis os conteúdos para seu ensino, como já apresentamos acima. Em vistas disso, podemos afirmar que o pensamento formalizado e desenvolvido se torna conceito, que por sua vez só pode conter a verdade, ou melhor, o conceito é verdadeiro por se encontrar na própria compreensão racional resultante de um exercício dialético autoconsciente. Assim, através do trabalho da razão, o conceito totaliza-se, tornando-se especulativo, verdadeiro e, então, filosófico.

De acordo com Hegel (1974, p. 17 [IHF, A, II, b]), pelo fato de a filosofia estar relacionada ao pensamento, o seu conteúdo é abstrato em relação à forma, mas a ideia é essencialmente concreta por ser elaborada através do progresso racional. Desse modo, o dever da filosofia é justamente demonstrar “que a verdade, a ideia, não consiste em generalidades balofas, mas sim num universal que é em si mesmo o particular, o determinado. Se a verdade é abstrata, não é verdadeira. A sã razão humana somente visa ao concreto” (HEGEL, 1974, p. 17 [IHF, A, II, b]). Dessa forma, a filosofia é o conhecimento que se desenvolve ao longo da história da filosofia e que vai se tornando cada vez mais perfeita e avançada e, por isso, cada vez mais ela própria. Nas palavras de Hegel (1974, p. 19 [IHF, A, II, c]):

[...] A filosofia por si é o conhecimento deste desenvolvimento, e como pensamento é ela própria este desenvolvimento pensante; quanto mais este desenvolvimento progrediu, tanto mais perfeita é a filosofia.

Este desenvolvimento não se dirige para fora, para a exterioridade, mas, explicando-se, volta-se para o interior: quer dizer, a ideia geral permanece sendo a base e continua a ser o que tudo abraça e o imutável. Com efeito, o andar fora de si da ideia filosófica no seu desenvolvimento não é uma mudança, nem outro devir, mas é, antes, um entrar em si, um aprofundar-se a si próprio; deste modo, o progredir torna mais determinada em si a ideia que anteriormente era genérica e indeterminada.

Assim entendida, a filosofia é como um sistema em desenvolvimento (HEGEL, 1974, p. 20 [IHF, A, III]), que nada mais é do que ela mesma. A filosofia é a própria história da filosofia, que jamais será um amontoado de opiniões, mas uma ciência feita racionalmente e, dessa maneira, concisa, verdadeira e universal. Destarte, ela é o desenvolvimento da consciência pelos “espíritos nobres” e “heróis da razão pensante” (HEGEL, 1974, p. 6 [IHF, *Intr.*]) que trazem à tona o espírito universal, que permanece sempre vivo exatamente pelo processo evolutivo das ideias, o que leva a filosofia ser sempre atual e desenvolvida.

Daí se segue (visto como o progresso do desenvolvimento é ulterior determinação, a qual é ulterior aprofundamento da ideia em si mesma) que a última, a mais moderna e a mais nova filosofia é a mais desenvolvida, a mais rica e a mais profunda. Nesta

filosofia, tudo o que à primeira vista parece passado deve ser conservado e contido, devendo ela própria ser espelho da totalidade da história. No início, a filosofia é a mais abstrata precisamente por ser a inicial que ainda se não desenvolveu. A última forma que, como sucessão e continuação de determinações, surge deste progredir, é a mais concreta. E esta verificação não é orgulhosa ostentação da filosofia do nosso tempo, visto ser o espírito de todo o processo que faz que a filosofia última, precisamente por ser mais desenvolvida, seja realmente o resultado das antecedentes operações do espírito pensante; preparada e suscitada pelos resultados precedentes, ela não brotou do nada. (HEGEL, 1974, p. 26 [IHF, A, III, c])

Hegel define a filosofia como progresso constante, que vai se atualizando e melhorando cada vez mais, conservando o essencial e racional e agregando novas ideias para que seja totalizante e universal até chegar ao seu estado absoluto de perfeição, que acontece no pensamento, que é a própria realidade. Assim, apesar de ser formada por diversos sistemas filosóficos existentes, todos pensam o Ser, ou melhor, aquilo que é, o conceito concreto.

Dessa forma, se a filosofia para Hegel (1974, p. 50 [IHF, B, III, a]) “começa no momento em que o universal é concebido como o Ser que tudo abarca, ou então no qual o Ser é compreendido de modo universal: a saber, quando surge o pensamento que se pensa a si mesmo, o pensamento do pensar” ela é a própria história da filosofia, caracterizada como evolução racional humana, aquela que procura pela verdade eterna e imutável, pelo conceito universal e que se desenvolve na razão pensante e não como algo que se relaciona apenas com fatos passados. Portanto, a melhor maneira para o ensino da filosofia é através de sua história.

A história da filosofia é a confirmação de todo o pensamento humano que se pensa, realizando a sua liberdade. Ao pensar, o homem supera o natural e pode autodeterminar-se por meio da contemplação das ideias, que é o verdadeiro preceito da filosofia. Dessa feita, não mais se pensa no absoluto como representação, atinge a própria ideia de absoluto, “quer dizer, quando o pensamento reconhece o ser (que também pode ser o próprio pensamento) como a essência das coisas, como a totalidade absoluta e a essência imanente do todo” (HEGEL, 1974, p. 50 [IHF, B, III, a]), deixa de ser representação para se tornar realidade.

Assim, segundo Hegel (1974, p. 51 [IHF, B, III, a]), pensar é universalizar algo, que é a essência da filosofia. Por isso, “que o pensamento oriental tem de ser excluído da história da filosofia” (HEGEL, 1974, p. 52 [IHF, B, III, b]), visto que ele não pode ser universalizado, pois é específico, subjetivo e determinado por um único contexto, tornando-se opinião. Desta forma, a filosofia tem seu início na Grécia antiga, visto que pensamento e vivência gregos tendiam à universalidade, alcançando seu apogeu na filosofia germânica moderna.

Como exemplificado nas palavras do próprio filósofo “no Oriente é livre um só, o déspota; na Grécia são livres alguns; na vida germânica vale o axioma que todos são livres, isto é, o homem é livre enquanto homem” (HEGEL, 1974, p. 53 [IHF, B, III, c]) podemos inferir

que o conceito de liberdade no oriente não é universalizado uma vez que somente o déspota é livre; já na Grécia antiga o conceito de liberdade ainda não é universalizado, mas avança nessa direção visto que alguns são livres; sendo o conceito de liberdade universalizado na Alemanha, logo, vivenciado em sua plenitude.

Fica claro que, para o autor, a filosofia se estabeleceu na Grécia porque aí nasceu o pensamento livre das intuições sensíveis, como, por exemplo, as mitologias em direção ao pensamento racional que encontra seu auge na Alemanha moderna, superando a filosofia grega uma vez que chega à “meta final” (HEGEL, 1974, p. 57 [IHF, C, I]) se apresentando como filosofia propriamente dita por ser absoluta. A finalidade do desenvolvimento das ideias é alcançar a universalidade dos conceitos que se tornam realidade e não puramente abstração de ideias, e, segundo Hegel, é nesse lugar que a filosofia alemã de sua época se encontra.

Assim, a história da filosofia divide-se em três períodos, cada um exprimindo uma ideia determinada, que vai progredindo ao longo da história: grega; intermediária; e moderna em um constante desenvolvimento. A filosofia grega consiste na mais geral; a filosofia intermediária é aquela que se afasta da primeira, contrastando a essência com a reflexão formal, e a filosofia moderna, que tem como cerne o conceito absoluto. Hegel conclui seu texto afirmando que o desenvolvimento pleno para o saber absoluto se dá na dialética, ou seja, no movimento do pensamento que sai de si, se contrapõe para voltar à sua verdadeira identidade. Destarte, o desenvolvimento do conceito acontece a partir de si mesmo, que consiste nas manifestações do pensamento que se descobre e se produz.

Demonstrado os argumentos de Hegel, podemos dizer que a principal característica da filosofia consiste nas análises racional, universal e especulativa e que o acesso a elas não se dá de outra forma senão por meio dos sistemas filosóficos expostos pelo professor que domina tais conteúdos, o que nos retoma a ideia fundamental hegeliana de que pensar o pensado é pensar, sendo que isso é o próprio fazer filosófico. Portanto, a história da filosofia é o único caminho para o conhecimento da filosofia, uma vez que é a manifestação do pensamento absoluto, logo verdadeiro, universal e concreto.

Nesse sentido, é imprescindível que se aprenda a abrir mão da subjetividade e das opiniões em prol das ideias de outros pensadores, que são pensamentos objetivos e, então, pensamentos universais. Logo, a tarefa da educação é não apenas “tomar as medidas necessárias para que o desenvolvimento natural e espiritual transcorra, tanto quanto possível, sem entraves” (PLEINES, 2010, p. 15), como também deixar as opiniões, pensando no bem coletivo, ou seja, conduzir o homem para pensar e agir de maneira racional. O que significa que a razão universalizada conduz a uma vida perfeita em comunidade.

Diante do exposto neste tópico, podemos chegar a três conclusões básicas sobre qual o melhor método para se ensinar e aprender a filosofia segundo Hegel: i) aprende filosofar quem aprende a história da filosofia; ii) não existe um pensamento filosófico se não houver conteúdo para ser pensado; e iii) o papel central da aprendizagem é atribuído à figura do professor instruído que ensina ao aluno que não sabe.

2.3 O PRAZER DE VIVER PENSANDO A AÇÃO COTIDIANA

Enquanto para Kant não se ensina a filosofia, mas a filosofar em busca da emancipação, e, para Hegel, a filosofia é ensinada por meio da história, que é a mestra do pensamento; Nietzsche recomenda ensinar a filosofia relacionando-a à vida e ao viver. Viver entendido como a capacidade de transformar o que somos e o que nos atinge em processo criador. Ou, nas palavras do próprio filósofo, (NIETZSCHE, 2012, p. 12 [GC, *Prol.* 3], grifo do autor):

Um filósofo que percorreu muitas saúdes e sempre as torna a percorrer passou igualmente por outras filosofias: ele *não pode* senão transpor seu estado, a cada vez, para a mais espiritual forma e distância – precisamente esta arte da transfiguração é filosofia. A nós, filósofos, não nos é dado distinguir entre corpo e alma, como faz o povo, e menos ainda diferenciar alma de espírito. Não somos batráquios pensantes, não somos aparelhos de objetivar e registrar, de entranhas congeladas – temos de continuamente parir nossos pensamentos em meio a nossa dor, dando-lhes maternalmente todo o sangue, coração, fogo, prazer, paixão, tormento, consciência, destino e fatalidade que há em nós. Viver – isto significa, para nós, transformar continuamente em luz e flama tudo o que somos, e também tudo o que nos atinge; *não podemos* agir de outro modo.

Ou seja, a filosofia é a “arte da transfiguração” e, por isso, não cabe ao filósofo pensar a metafísica ou colocar tudo em respostas exatas na forma de leis ou sistemas. A ele, concerne parir pensamentos e ações a partir do homem como um todo, equilibrando suas duas forças, dionisíaca e apolínia respectivamente, a força instintiva e o uso da racionalidade, levando-o a gerar valores e ações próprios de cada ser humano sem jamais universalizá-los, sempre criando-os a partir da vivência, da realidade, para que possam afirmar a vida.

Assim, a filosofia ensinada como o prazer de viver e a possibilidade de não só questionar a realidade, bem como de criar valores e agir a partir desses questionamentos, observada na proposta nietzschiana, é uma negação da filosofia condicionada puramente ao ensino de sua história defendida por Hegel e um aprofundamento do filosofar que visa à autonomia da razão, todavia sem o aspecto moralizante kantiano. Nietzsche critica o historicismo hegeliano por estabelecer a história como modelo a ser seguido, o que engessa a possibilidade de criar novos valores a partir da realidade, entendida como aquilo que nos atinge cotidianamente, aquilo que

vivenciamos. Em relação à autonomia, o autor a propõe embasada na afirmação da vida e não em uma moral estabelecida unicamente pela razão. Uma autonomia que nos permite aprender a questionar a realidade como algo já definido e a construir novos valores e atitudes a partir do querer, rompendo a determinação kantiana de uma moral do dever.

Para o desenvolvimento deste tópico foram escolhidas as obras nietzschianas: *Escritos sobre Educação*, dando maior enfoque ao texto *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*; *Segunda Consideração Intempestiva: Da utilidade e desvantagem da história para a vida* (1874, doravante SCI) e *Das três transformações de Assim falou Zaratustra* (1883, doravante AFZ) porque abordam questões relacionadas ao tema, trazendo críticas diretas e indiretas a Hegel e a Kant, sugerindo uma educação baseada na criatividade impulsionada pela realidade em busca do prazer de viver.

Para melhor apresentação, seguiremos as obras nietzschianas de acordo com as datas de publicação para que possamos desenvolver, juntamente com o autor, suas sugestões. Assim, começamos pela obra *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* na qual podemos perceber, de maneira geral, uma crítica à cultura ensinada nas escolas de sua época, que dizia ensinar a verdadeira cultura, mas, por ser uma cultura avessa à afirmação da vida, na verdade, ensinava uma cultura falsa e inautêntica. Dessa forma, para Nietzsche, há dois entraves da cultura e da educação germânica de seu tempo: o aumento dos estabelecimentos de ensino a serviço da economia e da política e o enfraquecimento da cultura em favor da vida em decorrência disso. Assim, o autor faz uma crítica ao ensino que colabora para a extensão da cultura moderna calcada em uma educação utilitarista e mecanicista com a única função de atender à demanda do mercado e à soberania do Estado, contribuindo para uma cultura de especialistas, o que o autor chama de pseudocultura ou barbárie cultivada. Esses contratempos possibilitam indicar três pontos de partida decisivos para Nietzsche, que contrastam com o que pensavam Kant e Hegel em relação à cultura alemã: i) decadência dessa cultura; ii) não emancipação social pela razão; e iii) declínio do espírito trágico ou filosófico.

No primeiro ponto, podemos destacar a especialização e a cultura jornalísticas como propulsoras para o enfraquecimento da verdadeira cultura, isto é, a cultura não estava no estágio de esclarecimento como apontava Kant ou no auge do progresso como afirmava Hegel, mas havia um declínio da autêntica cultura, ou seja, a cultura em favor da vida como um todo. A especialização impossibilita a habilidade de ver em conjunto. Assim como um operário de fábrica que só executa uma atividade não tendo uma visão ampliada, quando se especializa demais acontece um distanciamento do todo, do conhecimento interligado. Já a cultura jornalística é a cultura da prensa, do imediato, da informação rápida a fim de ser útil, o que

impossibilita, também, a cultura superior que precisa ser pensada, refletida e “ruminada” (NIETZSCHE, 1999, p. 203-6 [AFZ, IV Parte, *O mendigo voluntário*]).

Em relação ao abandono da ação filosófica, o próprio Nietzsche fala-nos que os ditos filósofos, homens apenas eruditos, impedem os homens livres de filosofar uma vez que se nega a possibilidade de criação e sua relação com a vida. Assim, os estabelecimentos de ensino modernos abandonam a atitude filosófica quando a reduzem à utilidade técnica e quando findam as criações tão próprias do fazer filosófico. Em outras palavras: os ginásios que deveriam ser preparatórios para os homens cultivados, para aqueles que percebem e conduzem a vida em toda sua complexidade e amplitude, se transformam em lugares de formação meramente especializada, apressada e erudita, prejudicando a cultura que interliga vida e aprendizado. Assim, segundo Nietzsche (2009, p. 82-83, [EE, II *Conf.*], grifo do autor):

[...] a cultura começa justamente quando se começa a tratar o vivo como vivo, e a tarefa do mestre da cultura começa justamente pela repressão de um ‘interesse histórico’ que em todo lugar procura penetrar, lá onde é preciso antes de tudo agir adequadamente, e não conhecer.

Dessa forma, a educação oferecida nos ginásios alemães nega a vida ao invés de afirmá-la, transforma o ensino em pura erudição e não o vê como forma de ação, o que o torna uniformizante, medíocre e utilitário, mantendo os jovens na ignorância e na indiferença e formando apenas servidores obedientes e não espíritos livres, ou seja, seres autônomos capazes de agir em conformidade com a inconstância da vida, seres que vivem a vida com prazer e não como fardo.

No terceiro ponto, tocante à emancipação a partir da racionalidade universalizada, Nietzsche argumenta que nos estabelecimentos germânicos de ensino é cobrado dos jovens um “parto de pensamentos, quando eles não estão ainda maduros” (NIETZSCHE, 2009, p. 84 [EE, II *Conf.*]). Exige-se uma autonomia dos jovens enquanto estes ainda precisam de orientação. Essa exigência leva-os a se sentirem prontos e a não quererem continuar sua formação e construção de pensamentos e de vida.

Para o filósofo, os professores criticavam a originalidade e criatividade, enquanto era necessário questionar a autonomia proposta aos jovens em uma época inadequada, sendo que “a mediocridade uniformizada recebe elogios dispensados de má vontade: pois é ela que habitualmente aborrece o mestre, e por boas razões” (NIETZSCHE, 2009, p. 85 [EE, II *Conf.*]). Desse modo, uniformizar ou universalizar as ideias a partir da racionalidade, como propunham Kant e Hegel, é o elemento mais absurdo e perigoso nos ginásios visto que é normal que os

jovens sejam ainda imaturos e individualistas. Nas palavras de Nietzsche (2009, p. 91 [EE, II *Conf.*]):

Reconhecemos aqui as consequências fatais dos nossos ginásios de hoje: na medida em que ele não está em condições de implantar a cultura verdadeira e autêntica, que é, sobretudo, obediência e hábito, porque antes, no melhor dos casos, não se atinge um objetivo qualquer senão excitando e fecundando os instintos científicos, por isso explica-se agora a união tão frequente da erudição com a barbárie do gosto e da ciência com o jornalismo.

A questão é que nesses estabelecimentos se critica o indivíduo como um todo e não a exigência de originalidade sendo que ela ainda não existe. Por exemplo, o jovem ainda não tem a capacidade de julgamento, como requer uma educação pautada na ciência da época, o que favorece o desenvolvimento de uma cultura falsa ao invés de propiciar a implantação de uma cultura superior. Assim, a finalidade dos ginásios teria de ser o ensino para a cultura em favor da vida e não para a erudição, necessitando uma mudança deles por meio do resgate da tragicidade grega e, portanto, da vida em toda sua completude. Celebrando as desventuras e não somente as glórias, como acontecia na modernidade germânica.

Os alemães encontravam-se cegos diante da vida e de sua totalidade devido ao alvoroço da vitória da Guerra Franco-Prussiana ocorrida nos anos 1870-1 e do desenvolvimento industrial que presenciavam, por isso não conseguiam enxergar o entrave à verdadeira cultura, sendo, portanto, justificável a cultura jornalística, o cientificismo e a especialização, que aparecem como solução e não como obstáculo. O autor critica a ideia de desenvolvimento alemão em relação à cultura grega, apontando as adversidades que derivam dessa crença:

[...] o abandono do ensino da língua, a introdução de orientações históricas como viés científico, em vez de uma construção prática e de hábito, a ligação de certos exercícios exigidos nos ginásios com o espírito do nosso ambiente jornalístico – todos estes fenômenos perceptíveis no ensino do alemão nos dão a triste certeza de que as forças mais sadias que vêm da Antiguidade clássica não foram ainda descobertas nos nossos ginásios, isto é, aquelas forças que dão as armas para o combate contra a barbárie do presente e que talvez um dia venham a transformar os ginásios em arsenais e laboratórios para este combate. (NIETZSCHE, 2009, p. 100 [EE, III *Conf.*], grifo nosso)

Todas as práticas educacionais adotadas nas escolas alemãs modernas negam a Antiguidade grega clássica, contrariando, assim, as disposições para o ensino da cultura trágica, da verdadeira cultura, entendida também como saber viver. Eis um ensino centrado somente na erudição, no pensamento estritamente cientificista e na recusa da tragicidade engessando a criatividade e, conseqüentemente, o viver e o agir, enaltecendo a pseudocultura ao invés da

cultura autêntica. Essas ideias de desenvolvimento encaminham os professores a aceitarem a situação que se apresenta a eles, conduzindo-os à fuga do incômodo de encarar a verdadeira cultura.

[...] quando [os professores] ouvem estas promessas sedutoras, quando os jornais e as revistas os exaltam como sendo o fundamento de uma forma de cultura totalmente nova, superior a todas as outras, porque mais madura do que elas, aí surgem os signos mais vergonhosos da incultura, o caráter plebeu publicamente alardeado daquilo que se chama de ‘interesses culturais’!? Para onde vão eles fugir, estes pobres indivíduos, se é que têm ainda em si um resto de faro para perceber que estas promessas são mentirosas – para onde, senão para a ocupação científica mais obtusa, mais mesquinha, mais baixa, para que não precisem ouvir mais os gritos que se dão infatigavelmente a propósito da cultura? (NIETZSCHE, 2009, p. 113 [EE, III Conf.], grifo do autor)

Dessa forma, quando os professores se deparam com as ideias de progresso expostas na modernidade, acreditam que estão trabalhando em nome de uma nova cultura, uma cultura melhor que a Antiguidade e mais gloriosa, quando, na verdade, estão disseminando a incultura, se rendendo às culturas jornalística, científica e utilitária que sonham com as erudição, universalização e a boa utilização do Estado, negando, com isso, a vida. Segundo Nietzsche, a cultura “está muito acima deste mundo das necessidades, da luta pela existência, da miséria” (NIETZSCHE, 2009, p. 120 [EE, IV Conf.]). Logo, a verdadeira cultura não é acumulação de informações e muito menos de utilidade servil ou individual, mas aquela que contempla e vive a vida com prazer em toda sua tragicidade, aquela que continua “fiel aos instintos contemplativos de sua infância e alcançar com isso uma calma, uma unidade, uma coerência e uma harmonia, da qual o homem educado na luta pela vida não pode sequer pressentir” (NIETZSCHE, 2009, p. 123 [EE, IV Conf.]).

Contudo, o autor aponta que o entrave não está no ensino técnico, fazendo uma distinção entre a função das escolas técnicas e dos ginásios. Ele se encontra na condução dos ginásios que se assemelham ao ensino técnico, mas que se apresentam como instituições de cultura superior. Isso faz com que Nietzsche afirme que na Alemanha de seu tempo não havia estabelecimentos para a cultura, mas apenas “*estabelecimentos para as necessidades da vida*” (NIETZSCHE, 2009, p. 125 [EE, IV Conf.], grifo do autor). Necessidade pensada aqui como aquela que apenas visa à sobrevivência como, por exemplo, ter um salário e uma profissão meramente técnica.

Ao percebermos como Nietzsche expõe a decadência da verdadeira cultura nos estabelecimentos de ensino de sua época, podemos notar certa semelhança com a atualidade na educação brasileira, visto que em nossas escolas ainda se mantém o excesso de especialização

e de informações, que são repassadas ao aluno de forma rápida e utilitária sem um devido aprendizado, antes apenas decoradas para serem reproduzidas. Isso implica a perda da atitude filosófica, definida por Nietzsche como a “arte da transfiguração” (NIETZSCHE, 2012, p. 12 [GC, *Prol.* 3]), uma vez que, ao especializarmos, não conseguimos articular os pensamentos e colocá-los em prática por não haver uma visão de conjunto. No excesso de informação não há tempo para criação porque existe apenas a necessidade de reproduzir ideias construídas.

Podemos perceber que o objetivo da educação atual continua sendo o de priorizar o maior número de alunos nas escolas, porém uma escola que auxilia apenas no ensino mecanicista, que está preocupada somente com a formação de futuros trabalhadores ou seres que obedecem a qualquer tipo de lei, sem questionamentos, pois os alunos são meros reprodutores das informações recebidas, quando o são. O que resulta “a vulgarização do ensino e o conseqüente enfraquecimento da cultura” (DIAS, 1991, p.78) e a fragilidade diante à vida.

Se entendemos a realidade como tudo aquilo que nos atinge, cada um sendo afetado de maneira diferente, diante de circunstâncias diferentes, não cabe colocar todo o conhecimento em forma de respostas prontas ou teorias, como se a realidade fosse algo dado e universalizado. Por isso, não há como padronizar a realidade, mas observá-la como múltipla e também questioná-la e criá-la. Assim, tanto a universalidade quanto a especialização não podem servir de base ao ensino de filosofia, pois esta não se resume à história da filosofia ou às leis determinadas *a priori* racionalmente. Kant e Hegel, como filósofos modernos, acreditavam em um progresso do homem por meio da razão. O problema disso, de acordo com Nietzsche, é que acontece uma ruptura entre o aprendizado e a vida que passa a ser controlada e domesticada na procura de respostas prontas:

Evidentemente, eles [os filósofos modernos] pretendem pôr em circulação palavras pomposas para designar sua tendência: falam, por exemplo, de ‘desenvolvimento completo da livre personalidade do marco de sólidas convicções comuns, nacionais e humanamente morais’, ou antes designam como sendo seu objetivo ‘a fundação de um Estado popular baseado na razão, na cultura e na justiça’. (NIETZSCHE, 2009, p. 136 [EE, IV Conf.], grifo do autor)

Os filósofos da modernidade alemã, mais precisamente Kant e Hegel, apresentam ideias de desenvolvimento, de universalidade dos valores, do poder da racionalidade e são essas ideias que impedem a cultura para a vida. Aqui percebemos uma crítica direta à moralidade racional do dever kantiano e à ideia do Estado pensado por Hegel.

Já finalizando o texto *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*, Nietzsche aborda a questão das universidades e como estas também encontram-se distantes da verdadeira

cultura justamente pela autonomia exigida nos ginásios enquanto o jovem ainda não está preparado para apreciação autônoma.

Vocês se fazem de juízes – e então todas as culturas de todos os tempos se retiram. O sentido científico se inflama e irrompe de vocês como uma chama – que se tenha cuidado para não se deixar queimar ao seu contato! Se agora considero também seus professores, volto a encontrar novamente a mesma autonomia, mas numa intensidade muito mais vigorosa e arrogante; jamais houve uma época tão rica em tão belas autonomias, jamais se detestou tão intensamente qualquer tipo de escravidão, mesmo a escravidão da educação e da cultura. (NIETZSCHE, 2009, p. 146 [EE, IV *Conf.*])

Assim como a ciência julga o presente, a educação que segue o modelo científico também estimula o julgamento e a teorização apenas. A questão é que tanto alunos quanto professores se encontram nesse círculo controverso de acreditar e esperar por respostas dadas. Destarte, a educação que serviria para libertar o homem para se conhecer, o aprisiona nos limites da heteronomia da vontade. Melhor dizendo, a vontade é colocada em segundo plano havendo uma imposição das leis e das leis da razão, o que para Nietzsche, é uma negação da vida porque rejeita as duas forças que compõe o homem, a força volitiva (dionisíaca) e a força racional (apolínea).

Dessa falta de autonomia, decorre a decadência da cultura verdadeira na educação uma vez que o estudante “pode escolher o que quer ouvir, não precisa acreditar naquilo que ouve, pode tapar os ouvidos quando não queira ouvir. Eis o método de ensino ‘oral’” (NIETZSCHE, 2009, p. 146 [EE, IV *Conf.*], grifo do autor) sem ter uma formação que o capacite para tal. Assim, no método em que o aluno somente escuta e às vezes escreve sobre o que já foi pensado, podendo escolher o que escutar sem ter maturidade para isso, ocorre a impossibilidade do questionamento, da dúvida, sufocando o instinto filosófico a partir da procura pelas evidências (palavra tão cara à Nietzsche) sugeridas pelo método científico e pela cultura historicizante idealizada por Hegel.

Um sistema que até há pouco tempo gozava de uma celebridade mundial escandalosa encontrou a fórmula desta autodestruição da filosofia: e agora se revela em todo lugar, com este tratamento histórico das coisas, esta propensão ingênua e privada de escrúpulos de transformar o que é mais irracional em ‘razão’ e de apresentar como branco o que é negro, de modo que se poderia muitas vezes perguntar, parodiando de Hegel: ‘Será que esta irracionalidade é real?’. Ora, é justamente o irracional que parece agora ser a única coisa real, quer dizer, a única atuante, e se toma como sendo a verdadeira ‘cultura histórica’ a arte de considerar esta espécie de realidade pronta para a explicação histórica. (NIETZSCHE, 2009, p. 149-50 [EE, IV *Conf.*], grifo do autor)

Nietzsche desaprova a filosofia hegeliana por transformá-la em historicismo, ou seja, por essa ser ensinada somente pela história e por sistemas filosóficos, que compreendem a essência de todas as coisas por meio da razão. A crítica nietzschiana é que para Hegel (2003, p. 377 [Fenomenologia de Espírito, VI, B, 2, a, 548]): “O que não é racional não tem verdade; ou seja, o que não é concebido, não é.”, o que significa que a verdade é estabelecida pela razão, e a filosofia é denominada como ciência da razão a ser estudada. Assim, tudo o que não contempla a razão é irracional e contingente segundo a filosofia hegeliana.

Para Nietzsche, a modernidade encontra-se distante da realidade como tal quando aposta unicamente em uma filosofia racionalista, sistematizada e desprendida da vida. A filosofia não é uma ciência a ser estudada, mas algo a ser vivido. Para tanto, é imprescindível que se utilize a vontade de potência, o querer, o impulso que afirma e intensifica o viver, a superação dos próprios limites que o conduz à criação de novos valores, a novas percepções e ações. Pois, caso o ser humano perca o contato com a vida, ele viverá no automatismo, porque o homem é composto por duas forças, instinto e razão. Em suma, se, para Hegel, a contingência não deve ser levada em conta porque não é racional, para Nietzsche, é o contrário, a contingência deve ser valorizada, já que vai ao encontro da vida que é transmutação, do vir a ser, e isso, sim, é real.

As universidades, segundo Nietzsche, perdem sua função de prolongamento da verdadeira cultura por receberem alunos que não aprenderam a filosofia, nem a língua materna e nem a arte nos ginásios, perpetuando a cultura inautêntica. A autonomia exigida na juventude, isto é, na época em que as necessidades naturais precisam ainda ser guiadas, causa a debilidade da cultura uma vez que toda cultura nobre começa com a obediência para depois falar em liberdade para agir. Assim, podemos perceber que, conforme Nietzsche, a raiz do problema encontra-se nos ginásios. Como aponta Melo Sobrinho (2009, p. 15): a “liberdade acadêmica” resulta no distanciamento entre professor e aluno ao invés de uma aproximação o que impossibilita a elevação da cultura que exige “‘dependência’, ‘adestramento’, ‘submissão’ e ‘obediência’, portanto uma relação afetiva, empática, que aproximava e ligava o mestre e o discípulo”.

Nietzsche finaliza suas conferências argumentando que pensar de maneira histórica como única solução para as dificuldades do homem é colocar toda a existência humana em fôrmas, em leis e em teorias universais como assim pretende a ciência, sem levar em consideração que o homem é um ser em processo, em aprendizado e que se cria todos os dias diante da vida em transformação. Conforme nos diz Rosa Maria Dias, em sua obra *Nietzsche educador*:

A educação moderna é, para Nietzsche, sinônimo de domesticação. O ideal desse tipo de educação é formar o jovem para ser ‘erudito’, comerciante, ou funcionário do Estado, transformá-lo em uma criatura dócil e frágil, indolente e obediente aos valores em curso. Quando concebida como ‘adestramento seletivo’, a educação tem outros objetivos. Adestrar um jovem significa fazê-lo obedecer a certas regras e adquirir novos hábitos, torná-lo senhor de seus instintos e hierarquizá-los, de modo que o instinto de ‘saber a qualquer preço’ não se sobreponha. O produto desse adestramento não é um indivíduo fabricado em série, adaptado às condições de seu meio, a serviço das convenções do Estado e da Igreja, mas um ser autônomo, forte, capaz de crescer a partir do acúmulo de forças deixadas pelas gerações passadas, capaz de mandar em si mesmo, sem precisar recorrer a qualquer instância autoritária. (DIAS, 1991, p. 86, grifo nosso)

Se na modernidade a educação tinha como resultado a domesticação dos estudantes, transformando-os em servidores eruditos e úteis, Nietzsche sugere o “adestramento seletivo”. Isto é, não existe ausência de regras, o que existe é a criação de novas atitudes nas quais a educação não tenha como objetivo o conhecimento científico e profissionalizante, todavia uma educação que ajude o aluno em sua autonomia e em sentir prazer de viver, mudando constantemente.

Apontados os argumentos pertinentes à primeira obra, apresentemos, em sequência, o ensaio *Segunda Consideração Intempestiva: Da utilidade e Desvantagem da História para a vida*. Neste texto, como o próprio nome diz, Nietzsche avalia a serventia da história para a vida. Para o filósofo, a história apreendida como pura erudição deve ser negada. Não que a história não seja vantajosa, mas sua utilidade encontra-se unicamente “na medida em que a história serve à vida” (NIETZSCHE, 2003, p. 5 [SCI]). Em outras palavras, a história só é útil quando se relaciona com a realidade, com a sua vivência, pois a história não pode ser a única fonte de sabedoria nem uma ciência teórica apenas, mas algo que possibilita o homem produzir e transformar a sua realidade. Entretanto, o que acontece em seu tempo é justamente o uso da história como degradante para a vida por ser apenas teoria e não possibilidade de viver. Assim, o que Nietzsche faz é olhar sua época de fora e apontar como um mal o que os filósofos modernos traziam como algo positivo:

Esta consideração também é intempestiva porque tento compreender aqui, pela primeira vez, algo de que a época está com razão orgulhosa – sua formação histórica como prejuízo, rompimento e deficiência da época – porque até mesmo acredito que padecemos todos de uma ardente febre histórica e ao menos devíamos reconhecer que padecemos dela. (NIETZSCHE, 2003, p. 6 [SCI])

O autor pontua a formação histórica como uma doença da qual a modernidade se encontra orgulhosa e afirma ser necessário um olhar intempestivo sobre seu tempo para criação

de novos valores, “ou seja, contra o tempo, e com isso, no tempo e, esperamos, em favor de um tempo vindouro” (NIETZSCHE, 2003, p. 6 [SCI]). A história não pode ser vista como meio para criar réplicas de épocas passadas e tampouco para teorizar sobre o futuro já que a vida é pura incerteza, mas uma maneira de fornecer possibilidades de questionar a vida atual. Assim, o desagrado nietzschiano é com a visão historicista de sua época que entende a história como processo evolutivo e universal.

Por meio da história, não se pode querer imitar outras épocas, porque a vida é processo e as coisas mudam sem qualquer previsão dos acontecimentos, pelo mesmo motivo: o vir a ser. Cabe à história fornecer indícios para questionar o presente, a vida real e não apresentar uma fórmula ou um modelo a ser seguido. Com isso, podemos dizer que o ensino da filosofia, quando acontece simplesmente a partir de sua história, não traz significado e, desse modo, não gera ação. Se a filosofia se transforma apenas em leituras de textos que não conseguem dialogar com a realidade, ela se torna obsoleta e sem valor. Os livros continuarão fechados e se tornarão objetos decorativos recheados de conhecimentos não alcançados e interpretados como insignificantes. Como nas palavras do próprio Nietzsche (2003, p. 26 [SCI, af. 4], grifo do autor):

O saber, consumido em excesso sem fome, sim, contra a necessidade, não atua mais como um agente transformador que impele para fora e permanece velado em um certo mundo interior caótico, que todo e qualquer homem moderno designa com um orgulho curioso como a ‘interioridade’ que lhe é característica.

Dessa maneira, o conhecimento erudito não gera fome nem sede, pelo contrário, às vezes, apenas um imenso mal-estar estomacal. Quando o conhecimento não se faz necessário e não faz sentido, fica difícil provocar uma ação transformadora. Ele permanece como algo estranho, vazio, puramente erudito e teórico sem estabelecer uma relação de conjunto, uma relação com a vida. Então, a filosofia ensinada como uma ciência ou uma disciplina em que somente se expõem os pensamentos dos filósofos se torna inútil para o estudante tendo em vista que ela perde seu vínculo com a realidade, e, portanto, seu sentido transformador.

Não podemos reduzir a filosofia à pura erudição, ela precisa ser vivida. Se basearmos apenas na história da filosofia, corremos o risco de termos grandes perdas no aprendizado, visto que se torna muito distante da vida do estudante. Não podemos perder os laços do que se vive com o que se pensa. Como tirar a filosofia de seu tempo e espaço? Como desenraizá-la da realidade, da prática do dia a dia? A filosofia é criação humana que se dá em um tempo e espaço,

logo ela só pode ser pensada em suas situacionalidade e historicidade o que lhe garante a possibilidade de ser vivida. E isso Nietzsche faz, como nos afirma Marton (2014, p. 49):

[Nietzsche] está ciente de que sua reflexão se insere num tempo e num espaço determinados, de que ela se inscreve num contexto preciso. Intimamente ligado ao mundo em que vive, está, pois, em condições de dirigir a ele uma crítica radical. Numa palavra, é um homem no seu tempo, portanto contra ele.

Não existe um ser sozinho, há um ser que se relaciona com a realidade da qual faz parte e se cria a partir dela. Não temos como não pensar em um sujeito que, de uma forma ou de outra, se afeta e afeta o tempo e o espaço em que vive e isso o autor faz com maestria: percebe seu tempo conseguindo questioná-lo, alertando para os perigos nele existentes, propondo uma transvaloração. Tempo e espaço são pontos de partida do filosofar, por isso precisam ser questionados e analisados para que, simplesmente, toda criação humana não seja aceita como algo pronto e acabado. A tarefa da filosofia é auxiliar nesse aspecto, inclusive, perguntando-nos: será que nossos jovens se tornaram apenas máquinas de fazer cópias sem capacidade de pensamento próprio e ação? Nietzsche já nos traz esse questionamento:

Sim, pensa-se, escreve-se, imprime-se, fala-se, ensina-se filosoficamente – até aí tudo é mais ou menos permitido; somente no agir, na assim chamada vida, é diferente: aí apenas uma única coisa é permitida e todo o resto é simplesmente impossível: assim o quer a cultura histórica. Será que ainda são homens – perguntamo-nos então – ou talvez somente máquinas de pensar, de escrever e de falar? (NIETZSCHE, 2003, p. 34, [SCI, af. 5] grifo nosso)

O filósofo critica uma cultura histórica de pura erudição, aquela em que na filosofia é usada apenas como acúmulo de teoria. Utiliza-se da história como ciência de cunho positivista, que procura a verdade através dos fatos. Essa compreensão afasta o filósofo do conhecimento que o impulsiona para a ação e, portanto, para a afirmação da vida. Um conhecimento histórico puro e simples torna-se mera repetição perdendo o encantamento da filosofia e a maravilha de fazer parte do processo criador de viver. A história, quando usada como modelo, destrói todo o processo criativo do homem, assemelhando-o à máquina. Por esse motivo, a história apresentada como paradigma a ser seguido se torna inútil, pretensiosa e distante da vida visto que elimina a possibilidade de criar novos valores. Assim, o sentido da vida e de tudo que se encontra nela não é algo dado, mas algo construído constantemente e que precisa existir para que possamos viver.

Se ensinarmos a filosofia somente pela historicidade, corremos o risco de perdermos o presente. A história serve de referência para entender como já se pensou sobre algo, mas não

para amordaçar a criatividade que constrói um pensamento próprio e uma ação no mundo. Ela é muito importante e não pode ser esquecida, mas precisa ser vivida e não apenas conhecida ou, pior, assimilada e repetida como verdade. Informações quantitativas como datas, nomes e lugares podem ser encontradas em *sites* de busca, mas o questionamento, a análise, a associação e a criação somente são feitas pelo ser humano. O que significa dizer que o conhecimento qualitativo se torna mais importante e necessário uma vez que o conhecimento quantitativo só tem importância se for integrado à prática de quem está conhecendo e não unicamente para fazer avaliações, como já nos faz refletir o próprio Nietzsche em sua obra *Terceira Consideração Intempestiva: Schopenhauer educador* (1874, doravante TCI).

E agora, que se imagine uma mente juvenil, sem muita experiência de vida, em que são encerrados confusamente cinquenta sistemas reduzidos a fórmulas e cinquenta críticas destes sistemas – que desordem, que barbárie, que escárnio quando se trata da educação para a filosofia! De fato, todos concordam em dizer que não é preparado para a filosofia, mas somente para uma prova de filosofia, cujo resultado, já se sabe, é normalmente que aquele que sai desta prova – eis que é mesmo uma provação – confessa para si com um profundo suspiro de alívio: “Graças a Deus, não sou um filósofo, mas um cristão e cidadão do meu país!” (NIETZSCHE, 2009, p. 249, [TCI, af. 8] grifo do autor)

Nietzsche faz uma crítica indireta a Hegel ao falar sobre a cabeça cheia de sistemas, indicando a dificuldade de ensinar a filosofia como uma ciência por meio da sua história e dos sistemas filosóficos. Ressalta que, no momento em que a filosofia é ensinada através de conteúdos como propõe a pedagogia hegeliana, apenas se ensina para fazer provas sem que haja um vínculo entre aprendizagem e realidade, sendo, portanto, a filosofia algo indesejado ficando mais fácil seguir normas e preceitos dados do que criá-los. Dessa maneira, o ensino de filosofia, quando não prepara o estudante para a vida, não o faz filosofar. Vantajoso a essa proposta pedagógica é aumentar o contato com a realidade, expandindo a possibilidade de trazer questionamento, análise e transformação. Nossos jovens não podem ser meros reprodutores de informações, vomitando ideias que não assimilaram e, então, não as vivem, mas apenas decoraram e/ou repetiram para responder nas avaliações internas (da escola) ou externas (estaduais ou nacionais).

Diferente da história da filosofia proposta por Hegel, o filosofar histórico acontece assim que o sentimento de estranheza aparece e o estudante começa a perceber o passado, não como algo pronto e acabado, porém como inspiração para questionar o seu presente na possibilidade de criar um futuro repleto de expectativas. Caso contrário, o que temos é um conhecimento apático carregado de obrigações, que perde “cada vez mais este sentimento de estranheza, não se espantar excessivamente com coisa alguma e, por fim, estar contente com tudo – é isto que

se chama de sentido histórico, de cultura histórica” (NIETZSCHE, 2003, p. 47, [SCI, af. 7]). Para que a filosofia possa auxiliar no processo criativo e transformador, é preciso pensá-la a partir da realidade tentando compreendê-la no contexto histórico para que novas questões possam ser elaboradas. Novas questões requerem novos olhares e novas atitudes. Uma aprendizagem que começa questionando a realidade faz mais sentido para o estudante posto que ele parte daquilo que lhe atinge cotidianamente e não de um conhecimento alheio, utilitarista e sem significação.

Docente não é aquele que traz respostas prontas que devem ser seguidas, mas quem auxilia os discentes na construção de suas próprias perguntas e ações. O professor não faz pelo aluno, mas com ele. A escola é o espaço em que variados tipos de conhecimentos transitam livremente, na medida em que, como já nos disse Nietzsche (1999, p. 27 [AFZ, I Parte, *Preâmbulo*, IV]) em boca de Zaratustra: “[...] o que se pode amar no homem é ele ser uma passagem e um acabamento”. O aprendizado é processo que conduz à ação e a fim de se envolver nele é interessante que tenha significado. Quando não entendemos o processo, acabamos reproduzindo o que foi dado como verdadeiro, sem uma análise crítica sobre ele. Podemos até escrever e discursar bem sobre assuntos diversos, contudo apenas como reproduções sem aplicabilidade prática. É como falar sobre o problema do meio ambiente, mas permanecer um consumidor compulsivo. Esse conhecimento desconectado da realidade não é original, não apresenta posicionamento real, apenas cópia e repetição por falta de conhecimento efetivo.

Como já ressaltado, a proposta não é abolir a história da filosofia, é antes sugerir um caminho que consiga interligar a realidade à história, salientando a importância de ambas para o ensino da filosofia no ensino médio, como vemos a seguir:

Mas quem aprendeu inicialmente a se curvar e a inclinar a cabeça diante do ‘poder da história’ acaba, por último, dizendo ‘sim’ a todo poder, balançando mecanicamente a cabeça como os chineses, quer se trate de um governo ou de uma opinião pública ou de uma maioria numérica, movimentando seus membros no exato compasso em que qualquer ‘poder’ puxa os fios. Se todo evento contém em si uma necessidade racional, todo acontecimento é a vitória do lógico ou da ‘ideia’ – então se ajoelhem depressa e louvem agora toda a escala dos ‘eventos’! [...] Tomar tudo objetivamente, não se exasperar com nada, não amar nada, tudo conceber: como isto torna suave e maleável: e mesmo se uma pessoa educada nesta escola chegar algum dia a se exasperar e se irritar publicamente, então isto causa alegria, pois se sabe efetivamente que não se tem em vista senão um efeito artístico; trata-se de ira e *studium*, e, porém, totalmente *sine ira et studio* [sem ira e dedicação]. (NIETZSCHE, 2003, p. 55 [SCI, af. 8], grifo do autor, nota do tradutor)

Se a filosofia for ensinada somente pela sua teoria histórica, fará com que os estudantes percam o poder de questionar e agir e sempre obedeçam às normas como algo dado e natural. Se fizermos da filosofia apenas um objeto de estudo, sem que possamos usar dela, sem que possamos conectá-la à realidade, nos tornaremos bonecos ou fantoches que não sentem e nem vivem. Portanto, filosofia e história precisam andar juntas. Segundo Larrosa (2009, p. 64):

Para Nietzsche, não há um caminho traçado de antemão, que só teria que seguir sem desviar-se para chegar a ser o que é o itinerário até o sujeito está por inventar, de uma forma sempre singular e não pode evitar nem a incerteza nem os rodeios. Por outro lado, não é a razão que serve aqui de guia, pondo conscientemente as metas e os imperativos e prefigurando o caminho reto, mas, sim, os instintos, a força subterrânea do temperamento tipológico essencial [...].

O autor aponta que, para Nietzsche, não há uma receita pronta, um modelo a ser seguido, mas um caminho a ser construído mediante as incertezas tão próprias da vida, do existir e, por isso, a razão ou as máximas extraídas dela não servem como norteadoras para o agir humano. Com isso, podemos dizer que o ensino da filosofia através da realidade faz com que ela ultrapasse o caráter de apenas uma disciplina ou uma ciência com respostas prontas e se ocupe de uma maneira de questionar e analisar a realidade, agindo sobre ela.

Dessa forma, o remédio para o mal histórico é criar e recriar os valores dados a partir da sentença délfica “conhece-te a ti mesmo”, isto é, de acordo com a realidade de cada um, de cada lugar, de cada cultura. Uma cultura sábia é aquela que consegue usar do passado para ressignificar o presente, afirmando a vida, e não como um molde padronizado e composto de verdades eternas. A cultura histórica está embasada na concepção hegeliana da história como sistema racional totalizante desembocando na ótica do futuro como resultado de uma evolução. O problema, segundo Nietzsche, está em admitir a história como ciência, colocando nela, o peso do método científico em busca de uma verdade absoluta e imutável.

“A *ciência* – pois é ela que falaria de venenos – [...] só toma por verdadeira e correta, ou seja, por científica, a consideração das coisas que vê por toda parte algo que veio a ser, algo histórico, e nunca vê um ente, algo eterno [...]” (NIETZSCHE, 2003, p. 71 [SCI, af. 10], grifo do autor). Para o autor, a ciência empírica moderna é considerada um dano por tentar cuidar do universal, por meio de suas leis, sendo que só consegue analisar o “aqui e agora” não podendo se eternizar, mesmo tendo essa pretensão. Todavia, o horizonte que auxilia no desenvolver e no suportar da vida não pode ser dado de maneira exata, fixa, mas como possibilidade de criação.

Dessa forma, toda verdade é histórica e nunca absoluta sendo preciso utilizá-la com olhar crítico. Ela só faz sentido quando entrelaça realidade e conhecimento para gerar novo

conhecimento e nova ação. O desenvolvimento histórico apresentado como algo imutável e, desse modo, contra a fruição da vida, pode ser transformado em um conhecimento carregado de sentido e contingência. Somente dessa maneira a filosofia se serve da história, não como erudição complexa e obscura, mas como maneira de viver. A história não só é construída, como também destruída, uma vez que a vida é movimento.

Reduzir o ensino de filosofia a uma pura e simples informação é não permitir ao estudante sentir, perceber, vivenciar, ou melhor, é perder a filosofia como modo de vida (no sentido usado por Pierre Hadot⁶). É tirar do jovem a capacidade de viver, porquanto é preciso coragem para encarar a construção do próprio conhecimento e, dessa forma, encarar e construir a própria vida. Sem trazer as questões da realidade, a prática filosófica permanece custosa, difícil e algo cientificista com vistas à universalidade.

Tendo apresentado argumentos que explicitam a crítica a Hegel, apresentamos a construção filosófica nietzschiana a partir da vida como processo criador e não como dever como visava Kant. Para tanto, usaremos o excerto *Das três transformações* da obra *Assim falou Zaratustra*.

Para Larrosa (2009, p.70-1), no texto kantiano *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento*, a liberdade aparece como maioridade, emancipação, autonomia, como posse do sujeito que se livrou de todo tipo de submissão e que não depende de nenhuma lei externa, sendo que vive a partir de uma lei internalizada. Assim, a liberdade é algo que vai se realizar ao longo do desenvolvimento humano fundamentado na razão. Por outro lado, no texto nietzschiano *As três transformações*, a liberdade é apresentada como criação, início, infância e que acontece de maneira não linear ligada à criatividade e à transvaloração de todas as leis impostas, sejam externas ou internas.

Para Nietzsche, a vida é momento vivido, é transvaloração, é criação constante de valores que não seguem um dever internalizado. A autonomia como possibilidade de libertação é necessária, mas a verdadeira liberdade só acontece diante da aceitação da vida tal como ela é: mutável. Esse princípio é apresentado por meio das três metáforas sobre as transformações pelas quais o espírito humano pode passar:

⁶ Pierre Hadot (1922-2010) foi um filósofo, historiador e filólogo francês que estudou a importância da filosofia clássica grega como modo de vida a partir de exercícios espirituais. “Para Hadot, devemos ser críticos dessa visão sistemática da filosofia, que a esvazia de seu caráter pessoal e comunal e que transformou a atividade filosófica gradativamente em um discurso formal fundamentado na busca desesperada por uma pretensa originalidade, que muitas vezes resulta em discursos complexos e obscuros, ou na construção de novos sistemas, como se esta fosse uma finalidade em si mesma, o que por sua vez é completamente distante da vida concreta” (COLARES, 2016, p. 24 *apud* MARQUES, L. *et alii*, 2019, p. 87).

Três transformações do espírito vos menciono: como o espírito se muda em camelo, e o camelo em leão, e o leão, finalmente, em criança. [...] O espírito sólido sobrecarrega-se de todas estas coisas pesadíssimas; e à semelhança do camelo que corre carregado pelo deserto, assim ele corre pelo seu deserto. No deserto mais solitário, porém, se efetua a segunda transformação: o espírito torna-se leão; quer conquistar a liberdade e ser senhor no seu próprio deserto. [...] Qual é o grande dragão a que o espírito já não quer chamar Deus, sem senhor? ‘Tu deves’, assim se chama o grande dragão; mas o espírito do leão diz: ‘Eu quero’. [...] Criar valores novos é coisa que o leão ainda não pode; mas criar uma liberdade para a nova criação, isso pode-o o poder do leão. Para criar a liberdade e um santo NÃO, mesmo perante o dever; para isso, meus irmãos, é preciso o leão. Conquistar o direito de criar novos valores é a mais terrível apropriação aos olhos de um espírito sólido e respeitoso. [...] Dizei-me, porém, irmãos: que poderá a criança fazer que não haja podido fazer o leão? Para que será preciso que o altivo leão se mude em criança? A criança é a inocência, e o esquecimento, um novo começar, um brinquedo, uma roda que gira sobre si, um movimento, uma santa afirmação. Sim; para o jogo da criação, meus irmãos, é necessária uma santa afirmação: o espírito quer agora a sua vontade, o que perdeu o mundo quer alcançar o seu mundo. (NIETZSCHE, 1999, p. 35-6 [AFZ, I Parte, *Das três transformações*], grifo do autor)

Para compreendermos as metáforas usadas por Nietzsche, caracterizamos, rapidamente, cada ser apresentado. O camelo é um bicho adaptado a viver em regiões com altas temperaturas, podendo ficar longos períodos sem comer ou beber água porque consegue acumular gordura em suas corcovas, sendo, por isso, domesticado e usado como animal de carga. O leão é um felino selvagem, um grande predador e admirado por sua força e coragem. A criança, por sua vez, é um ser totalmente novo no mundo, aquele que está em constante aprendizado, se jogando, sem medo, ao desconhecido. Caracterizados os seres, explicamos as metáforas encontradas em cada situação. O camelo, por ser aquele que carrega os pesos, é resistente, mas subserviente, como nas palavras do próprio Nietzsche (1999, p. 35 [AFZ, I Parte, *Das três transformações*]): “O espírito sólido sobrecarrega-se de todas coisas pesadíssimas; e à semelhança do camelo que corre carregado pelo deserto, assim ele corre pelo seu deserto”. É comparado ao ser que aceita os valores dados, que entende o conhecimento como posse de verdades absolutas sem questioná-las, encontrando seu objetivo no cumprimento do dever. Ele não é livre porque se submete às leis da ciência, da moral e, até mesmo, da metafísica.

O leão é a representação daquele ser que percebe sua força e sua capacidade de combater as verdades, que “quer conquistar a liberdade e ser senhor no seu próprio deserto” (NIETZSCHE, 1999, p. 35 [AFZ, I Parte, *Das três transformações*]), no entanto ainda não chega a criar novos valores. Ele apenas reage, negando os antigos valores, mas até então não consegue concebê-los. Já a criança é representada pela “inocência”, “esquecimento”, recomeços, “um movimento” e “uma santa afirmação” (NIETZSCHE, 1999, p. 36 [AFZ, I Parte, *Das três transformações*]). Um ser que gosta de jogar e que inova constantemente, sendo capaz de criar seus próprios valores e manter a vivacidade, colocando-os em prática.

O ser humano, enquanto no espírito da criança, pode questionar sua própria realidade e elaborar a partir daí novas formas de viver sem o peso da memória e sem a obrigação de seguir modelos prontos, afirmando a vida, dizendo sim à tragicidade e à fluidez que lhe são inerentes, mas sem uma fórmula a ser seguida. Algo que cada um recria com o que tem de melhor, sem uma identidade fixa. Para tanto, é necessário seguir o próprio instinto que vai trabalhando e concebendo novas maneiras de viver, que serão abandonadas no tempo certo para não se tornarem padrões.

Apresentado o desenvolvimento do espírito a partir de Nietzsche, podemos fazer uma relação de sua crítica às ideias kantianas. A autonomia para Kant acontece quando o homem é capaz de pensar por si mesmo, isto é, libertar-se de ordens externas. Entretanto, é uma liberdade atrelada ao dever moral visto que a maioria, em Kant, é a capacidade do homem de seguir a razão e fazer bom uso dela, havendo, de certo modo, uma confirmação e obediência aos valores estabelecidos por meio da consciência moral. A bem da verdade, toda a moralidade em Kant assenta-se na heteronomia da vontade, logo o ser humano não é senhor de seu desejo.

Dessa forma, podemos dizer que em Kant não acontece verdadeiramente uma liberdade, porque o espírito da moral kantiana é o cumprimento do dever (assumir a carga da cultura). O ser humano kantiano tampouco é como o leão (capaz de romper os padrões e autogovernar-se) e muito menos uma capacidade de criar novos valores, como a criança da forma proposta por Nietzsche. Pois, como nos diz Larrosa (2009, p. 95), em Kant, quando o homem alcança a maioria, emancipando-se das autoridades exteriores, dá espaço para a imposição da razão da consciência moral, que o obriga a continuar obedecendo. Ou seja, o homem ainda está ligado ao dever e à razão, isto é, está ainda submisso às leis internas, como o camelo. Ainda existe o “Tu deves” que não foi substituído pelo “Eu quero” (NIETZSCHE, 1999, p. 36 [AFZ, I Parte, *Das três transformações*]).

É no existir que percebemos o mundo e criamos novas maneiras e novos valores para viver nele. É percebendo que a vida não é imperativa, não é uma reação diante aos valores impostos, mas um convite à criação de novos valores e modos de viver. Para Nietzsche, o que é próprio do homem é estar constantemente diante do incerto, é não ter segurança sobre o que será e até mesmo se será. O que a filosofia pode fazer, nesse caso? Devolver a humanidade ao homem que questiona e analisa a realidade no intuito de criar sua própria existência, sendo capaz de afirmar a vida com toda sua tragicidade e incerteza. Assim, podemos dizer que o papel da filosofia é colaborar no questionamento e na análise do que é imposto como natural a fim de criar valores e ações capazes de afirmar a vida. Logo, fazer filosofia em sala de aula não é simplesmente copiar, decorar ou repetir teorias prontas, mas é ir além do que está posto,

possibilitando o desenvolvimento do caráter inventivo do homem e da sua conduta diante da vida.

Filosofia é vida e, como vida, precisa ser pulsante, vivida. Somente com a racionalidade e com o dever é impossível viver e, conseqüentemente, filosofar porque se torna impossível imaginar e criar. O professor de filosofia não é um erudito que apresenta assuntos desconexos da realidade, todavia aquele que possibilita um novo olhar para o habitual por meio de questionamentos e análise dando condição ao aluno de construir sua vida. Dessa forma, a verdadeira filosofia é aquela que se coloca na berlinda questionando se se pode viver segundo ela, em outras palavras, é aquela que se autoquestiona, virando, ela mesma, objeto de suas indagações. A verdadeira filosofia é aquela que permite a liberdade para pensar a própria vida e criar um modo novo de viver.

Esse tipo de ensino pode possibilitar que os jovens questionem, analisem e interfiram na realidade porque fazem parte dela. A vida é um objeto de estudo importante para perceber e criar o mundo. A partir da observação da própria realidade, pode-se pensar na existência de outras dimensões. É como se, ao pensar a “bolha” na qual vivemos, nos abrissemos à percepção de outras tantas “bolhas” e, por isso, à concepção da existência como impermanência e criação diária de valores para se viver. Com o fito de tornar-se livre, é preciso incomodar-se diante da realidade posta como verdadeira, porém essa é uma atitude laboriosa e dolorida. Ver a realidade como de fato ela é pode ser difícil e doído, contudo é preciso encará-la sem subterfúgios para que novos valores possam ser criados e façam a vida acontecer. No momento em que percebemos a realidade que nos rodeia e a questionamos, conseguimos avistar a nossa própria vida e enxergamos o motivo de estarmos da maneira como estamos, possibilitando mudanças em nosso pensar e nosso agir.

Ensinar a filosofia não como um fardo tal qual o camelo, nem de forma reativa como o leão, mas como a criança que faz de maneira fecunda a partir da significação e do aprendizado como um todo. A criança é indagadora, insatisfeita, curiosa e intranquila. Pode até ser mais fácil seguir os deveres do que conceber um próprio modo de vida, contudo é mais falso, mais ilusório e distante da realidade. Desse modo, o espírito da criança assume a vida com todos os percalços inerentes a ela, construindo-a, constantemente.

Para Nietzsche, não existe uma finalidade pré-estabelecida como afirmavam Kant e Hegel (cada um à sua maneira) uma vez que a história é uma infundável e complexa transformação formada por diversas possibilidades que brincam com as “descontinuidades, imprevisibilidades, acasos” (BARROS, 2014, p. 264), resultado do confronto de variadas

vontades de potência, jogando por terra toda noção de progresso e conceitos prontos e acabados. Não tem como antever o futuro, ele é sempre incerto, sempre nova possibilidade.

Em suma: como seguir as ideias kantianas de aprender a filosofar como dever, sem levar em conta a criatividade, o querer criar e recriar a própria vida? Como concordar com Hegel e seguirmos apenas a história da filosofia se muitas vezes essa história é contada pelos “condutores de batalhas e sucessores de dinastias régias” e não pelos “verdadeiros grandes homens” (BARROS, 2014, p. 258), que seriam aqueles que viveram a vida em toda sua complexidade, afirmando-a enquanto oportunidade? Ou ainda, como acreditar cegamente na história e segui-la sem questionamentos se esta, de acordo com Barros (2014, p. 270), é rodeada por imprecisões, anacronismos e generalizações indevidas que enfraquecem o poder ser de cada um interferindo em sua responsabilidade de fazer suas escolhas e de agir criativamente?

A proposta que apresentamos, segundo uma visão nietzschiana, é que o ensino da filosofia tenha por base o questionamento e a inocência da criança, que não vê como obstáculo os recomeços e a criação de novas possibilidades, que ultrapassa o dever e que também seja iniciado pela realidade. Que não somente aprenda, como também seja capaz de criar e viver a vida. Somente pela sua história, a filosofia transforma-se em pura exegese, em algo impessoal e sem vida porque não tem contato com a realidade e, então, não consegue interferir nela, transformando-a.

Assim, para que a filosofia não se torne meramente um componente no currículo do ensino médio, seu ensino-aprendizagem precisa assumir o questionamento da realidade do estudante e abrir espaço para a ação. Tendo na figura do professor o fomentador desse questionamento, com o qual o aluno pode construir sua própria realidade, pois, ao aprender a questioná-la, o estudante torna-se capaz de percebê-la não como algo pronto, mas como algo a ser gestado, ruminado, sentido, praticado e, portanto, vivido.

3 OS CAMINHOS DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

“Da escola de guerra da vida.

– O que não me mata me fortalece”.

Nietzsche, *Crepúsculo dos ídolos*, Sentenças e setas, 8

Esse trabalho tem como proposta uma análise acerca do ensino-aprendizagem de filosofia no ensino médio à luz de Nietzsche. Para tanto, precisamos trazer à discussão um panorama geral do percurso dessa disciplina no Brasil, além de apresentarmos algumas possibilidades metodológicas que encontramos no debate atual.

Acreditamos ser necessário entender o trajeto do ensino da filosofia em terras brasileiras e como as perspectivas kantiana, hegeliana (apenas em parte, pois nosso ponto de partida já foi posto) e nietzschiana podem ser pensadas na nossa realidade. Assim, mesmo que de maneira breve, apresentamos as idas e vindas da filosofia nos currículos do ensino médio das escolas nacionais, de modo que seja possível compreendermos seu panorama histórico e como a filosofia chegou e foi ensinada ao longo dos anos no país a partir de algumas perspectivas de Evaristo de Moraes Filho, Celso João Carminati, Zita Ana Lago Rodrigues, além de Leis e Decretos.

Buscamos elaborar uma articulação teórica que dialogue com o ensino de filosofia, trazendo como ponto de partida os autores Guido, Gallo e Kohan (2013), que tratam do caminho usado no ensino da filosofia visto por três eixos metodológicos: o histórico, o temático e o problemático, os quais relacionamos aos pensadores Kant, Hegel e Nietzsche. Dessa forma, pretendemos contribuir para fomentar ainda mais esse debate tão necessário e atual, sugerindo uma maneira de vivenciar o ensino-aprendizagem de filosofia realizado no ensino médio.

3.1 NOTAS SOBRE A HISTÓRIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Nesse tópico buscamos apresentar como deu-se o aparecimento e o desaparecimento da filosofia no ensino médio. Vale lembrar que atualmente compreendemos este nível de ensino como o último estágio da educação básica, que também é integrada pela educação infantil e pelo ensino fundamental, média nove anos de duração, mais três anos do ensino médio.

A partir de uma visão quantitativa da cronologia, podemos dizer que há pouco tempo a filosofia foi reincorporada ao currículo do ensino médio como componente obrigatório e atualmente podemos nos questionar sobre tal situação. Por isso, contextualizar as idas e vindas

da filosofia como componente obrigatório no currículo escolar do ensino médio possibilita-nos entender a necessidade do que se pretende propor e discutir.

Para tanto, apresentemos algumas notas sobre esse trajeto com o auxílio do texto *O ensino de filosofia no Brasil* de Evaristo de Moraes Filho, *O Estatuto da Filosofia no Ensino Secundário no Brasil durante a Ditadura Militar* (2010) de Celso João Carminati e *O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas* (2012) de Zita Ana Lago Rodrigues, além de Leis e Decretos que foram sendo promulgadas até a chegada da BNCC no ensino médio em 2018.

Queremos ressaltar que nossa intenção é apresentar o ensino de filosofia em nível médio, portanto, mesmo conscientes da extrema importância de se discutir a filosofia no Brasil em toda sua amplitude, nosso objetivo é desenvolver de forma sucinta o percurso da filosofia no ensino médio.

O ensino de filosofia no Brasil, segundo Moraes Filho (1959, p. 3) começou com a chegada do governador-geral Tomé de Souza em 1549⁷, juntamente com a Companhia de Jesus (ordem religiosa criada por Santo Inácio de Loyola em Paris no ano de 1534), que tinha a missão de catequizar e educar a nova colônia segundo preceitos cristãos. As primeiras escolas fundadas na colônia tinham como objetivo ensinar a catequese, ler, escrever e contar. Junto às escolas primárias, aparecem também as escolas de nível secundário ou de ensino normal que tinham como objetivo continuação do aprendizado ou formação de novos professores.

Em 1759, o ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, conhecido como Marquês de Pombal, determina a expulsão dos jesuítas do Brasil, modificando a estrutura educacional do país, que ficou conhecida como Reforma Pombalina (1759-1822) na educação, substituindo o sistema jesuíta pelas aulas régias, ou seja, aulas lecionadas por um regente que compreendiam aulas de latim, grego e retórica e, posteriormente, introduzidas as aulas de Filosofia Moral e Racional, Economia Política, Desenho e Figura, Língua Inglesa, Língua Francesa.

Após a Independência do Brasil, tem-se o início o chamado período imperial, de 1822 a 1889, ano da Proclamação da República. Nesse período, enquanto acontece um grande debate e até mesmo muita controvérsia em relação à criação dos estudos superiores filosóficos, “aparecia a filosofia como matéria obrigatória nos liceus e nos ginásios do Império” (MORAES FILHO, 1959, p. 7). O que mais à frente o autor reitera: “Nas Províncias do Império,

⁷ Advertimos ao leitor que não faremos uma história do ensino brasileiro. Por isso, haverá menções com saltos entre séculos. Isso não significa que não reconhecemos a importância da história. Fizemos nossa opção de tratar do século XX e XXI e nos restringimos a ela. Para uma compreensão geral sobre a história da educação brasileira sugerimos a leitura da obra *500 anos de Educação no Brasil* (5. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2020) organizada por Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes Faria Filho e Cynthia Greive Veiga.

encontramos a filosofia incluída obrigatoriamente no currículo dos liceus e dos ginásios, de nível secundário desde as primeiras décadas do século XIX, mesmo anteriormente à fundação do Colégio D. Pedro II” (MORAES FILHO, 1959, p. 8).

Para entendermos como era a divisão do ensino no Brasil imperial e percebermos como dava-se a presença da filosofia, apresentamos alguns artigos dos *Anais do Parlamento Brasileiro, tomo II* do ano de 1826 que nos diz:

Título I // Divisão da instrução pública // Art. 1º A instrução, pública do Império do Brasil, será dividida em quatro graus distintos, que se denominarão: Pedagogias, Liceus, Ginásios, Academias. // Art. 2º No primeiro grau ou pedagogias, se compreenderão aqueles conhecimentos que a todos são necessários, qualquer que seja o seu estado ou profissão. // Art. 3º No segundo grau ou liceu, se compreenderão os conhecimentos essenciais aos agricultores, artistas, e negociantes. // Art. 4º No terceiro grau ou ginásios, se darão os conhecimentos científicos que devem servir de introdução aos estudos profundos das ciências, e de todo o gênero de erudição. // Art. 5º No quarto grau ou academias, se ensinarão as ciências abstratas e as de observação, consideradas na sua maior extensão e em todas as mais diversas relações com a ordem social, compreendendo-se além disto o estudo das ciências morais e políticas, contempladas debaixo do mesmo ponto de vista. [...] // Título III // Das escolas de 2º grau ou liceus // Art. 1º Compreendem-se nestas escolas os conhecimentos das ciências morais e econômicas. // Art. 2º O seu curso ordinário será dividido em três anos. [...] // Art. 5º No terceiro ano começará a instrução dos alunos por noções as mais importantes de economia política e de comércio em geral, continuará o ensino pela exposição dos princípios fundamentais da moral, e terminará com elementos brevíssimos de direito natural. (CÂMARA DOS SRS. DEPUTADOS, 1874, p. 151-2, adaptação ortográfica nossa)

Assim, a educação do Brasil Império estava dividida em pedagogia, liceu, ginásio e academia. A filosofia aparece nos liceus, no terceiro ano, como ensino de moral, confirmando a alegação de Moraes Filho sobre a inclusão da filosofia citada acima. Em 1837, na cidade do Rio de Janeiro, o até então Seminário São Joaquim é transformado no colégio D. Pedro II, referência do ensino secundarista da época com duração de seis a oito anos, que segundo Moraes Filho (1959, p. 8) tinha o ensino de filosofia nas “7ª e 8ª séries, num total de 10 lições por semana para cada ano, segundo o número de turmas”. No dia 19 de abril de 1879 é decretada, pelo ministro Carlos Leôncio de Carvalho, a reforma do ensino primário e secundário no Rio de Janeiro e do superior em todo o império. Conhecida como Reforma Leôncio de Carvalho, esse Decreto (BRASIL, 1879) mantém a filosofia no colégio D. Pedro II do Rio de Janeiro, incluindo-a também nas escolas normalistas que estavam sendo criadas.

Em 13 de abril de 1882 Rui Barbosa emite seu parecer e projeto relativo ao Decreto de 1879, propondo o colégio D. Pedro II como modelo de ensino secundário e também técnico, a fim de modernizar e industrializar o país segundo as ideias do positivismo e do mercantilismo da época (BRASIL, 1882, p. 36-50). Para isso, o polímata brasileiro (BRASIL, 1882, p. 49)

defende que o ensino da filosofia não pode acontecer de outra forma se não através da história da evolução das ideias, sistemas e escolas. Assim, o parecer retira das aulas de filosofia o ensino da lógica e da dialética, limitando a filosofia ao estudo de causas do universo e das crenças, reprimindo sua capacidade crítica e condenando-a à mimese das ideias alheias (MARQUES, L., 2022a, p. 13); além de “distribuir o ensino secundário em sete cursos: o de ciências e letras; o de finanças; o de comércio; o de agrimensor e diretor de obras agrícolas; o de maquinistas; o industrial; o de relojoaria e instrumentos de precisão” (BRASIL, 1882, p. 65, adaptação ortográfica nossa), reforçando ainda mais o caráter mecanicista ou tecnicista da educação.

Segundo Moraes Filho (1959, p. 11), antes de findar o regime imperial no Brasil, já podíamos notar uma decadência do ensino secundário e uma tentativa de soerguê-lo com a criação da Faculdade de Letras, no Colégio Pedro II. Tal ação teve o intuito de favorecer o movimento literário e científico, retirando do ensino os traços utilitaristas e também a manutenção da filosofia no curso secundário e normal.

Dessa maneira, após a implementação da República em 1889, temos, no Brasil, o período chamado Primeira República ou República Velha, que se encerra em 1930. De acordo com Moraes Filho (1959, p. 12), apesar da Lei Federal nº 2.356, de 31 de dezembro de 1910, regulamentada pelo Decreto nº 8.669, de 5 de abril de 1911, que retira a filosofia do currículo do colégio Pedro II, ela reaparece pelo Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, não ocorrendo nenhuma mudança radical com a filosofia no ensino secundário e superior nessa época, sendo mantida pela Reforma Rocha Vaz, pelo Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, tendo filosofia no quinto ano do ginásio e história da filosofia no sexto ano.

Aqui abrimos um parêntese para comentar sobre a reorganização política, econômica e social gerada pelo fim da chamada República Velha brasileira na década de 1930, ocasionada pelo Golpe de Estado que depõe o então presidente Washington Luís (1869-1957), no dia 24 de outubro de 1930, impede a posse do presidente eleito Júlio Prestes (1882-1946) e admite Getúlio Vargas como chefe do Governo Provisório. A chamada Era Vargas durou 15 anos e foi dividida em três momentos: Governo Provisório (1930-1934), Governo Constitucional (1934-1937) e Estado Novo (1937-1945). Foi um período histórico caracterizado, sumariamente, pelo autoritarismo e populismo. Assim, em 1930, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública por meio do Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930⁸, que deu origem ao atual Ministério da Educação (MEC) e em 1932 acontece a Reforma Francisco Campos

⁸ Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html1932> Acesso em: 11 jun. 2022.

(Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932) com o intuito de consolidar a organização do ensino secundário, que “será ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob o regime de inspeção oficial” (BRASIL, 1932), dividindo-o em dois cursos: fundamental e complementar, com a duração de cinco e dois anos, respectivamente. O curso complementar era obrigatório somente para quem pretendia a carreira universitária. Dessa maneira, a filosofia aparece apenas na relação das disciplinas obrigatórias para a matrícula do curso jurídico e, ainda sim, como história da filosofia, sendo que, para a matrícula na Faculdade de Educação, Ciências e Letras, as disciplinas obrigatórias ficavam a cargo da faculdade. Dessa forma, podemos dizer que o acesso à filosofia continuava seletivo e baseado em sua história.

A Reforma Francisco Campos foi revogada pelo Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, conhecido como Reforma Gustavo Capanema⁹, responsável pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, que vigorou até 1971 e tinha como intento dar prosseguimento ao ensino primário e formar os adolescentes para a consciência patriótica e humanística, além da preparação intelectual para o ensino superior. Conforme esse Decreto, existia uma divisão entre ensino primário, com duração de quatro anos e ensino secundário, compreendido em sete anos, cujo ingresso se dava por meio de um exame de admissão.

A Reforma Capanema dividiu o ensino secundário em duas etapas: a primeira chamada ginásial, com duração de quatro anos, visando a ensinar noções fundamentais do ensino secundário, e a segunda, chamada colegial, que, por sua vez, foi dividida entre científico e clássico, com duração de três anos cada uma, objetivando a consolidação e o aperfeiçoamento do ensino ginásial. O curso clássico era voltado para a formação intelectual, enquanto o científico tinha uma maior atenção às ciências, sendo as duas condições para o ingresso em qualquer curso do ensino superior, desde que o estudante fosse aprovado nos exames de submissão. A filosofia aparece como disciplina obrigatória na terceira série de ambos os cursos, sendo mais ampliada no ensino clássico.

Em 1945 chega ao fim o Estado Novo, dando espaço para o regime democrático que estabelece, em 1946, uma nova Constituição¹⁰, ressaltando ser função da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, que só será aprovada em 1961. Assim, a Reforma Capanema tem um curto período de duração.

⁹ Reforma Capanema sobre o Ensino Secundário: BRASIL, Poder Executivo. Decreto nº 4.244, de 2 de abril de 1942. Diário Oficial, 10 de abril de 1942. - Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 11 jun. 2022.

¹⁰ Constituição dos Estados Unidos do Brasil (18 de setembro de 1946). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm Acesso em: 13 jun.2022.

De acordo com Moraes Filho (1959, p. 15), em 1951 foi emitida a Portaria nº 614, de 10 de maio, que delegava ao Colégio Pedro II os programas das disciplinas do ensino secundário. Essas determinações foram aprovadas e publicadas através da Portaria nº 966, de 2 de outubro de 1951, na qual a filosofia seria lecionada por três horas semanais no terceiro ano científico e no segundo e terceiro anos do curso clássico. O autor (MORAES FILHO, 1959, p. 16) cita as instruções metodológicas da portaria que resumidamente nos diz que o ensino de filosofia nesses cursos tinha como objetivo a formação cultural e moral, influenciada pelo positivismo, não aconselhando aos legítimos professores de filosofia um método específico, mas recomendando que tenham como norte a história da filosofia, através de uma análise inteligente e imparcial dos sistemas e escolas filosóficos.

Moraes Filho (1959, p. 17) também apresenta todo o programa do ensino de filosofia elaborado pelos professores de filosofia do Colégio Pedro II, Eurálio Canabrava e Nelson Romero. No curso clássico, no segundo ano, estuda-se introdução à filosofia e à lógica e no terceiro ano tem-se estética, psicologia, moral e sociologia. No curso científico, os temas são os mesmos, diminuindo alguns tópicos e acrescentando um estudo geral de cosmologia.

A filosofia geral é retirada do Ensino Normal pelo Regulamento do Ensino Normal, aprovado pelo Decreto nº 9.529, de 28 de dezembro de 1948 com a alegação de não ser estudada no curso primário e, por isso, não ser necessária, permanecendo apenas a Filosofia da Educação na terceira série. Ao que Moraes Filho (1959, p. 19) conclui:

Em suma, todo o programa reveste-se de acentuado cunho filosófico, no qual se destaca a inextricável ligação existente entre os sistemas filosóficos, como demonstrativos da concepção do mundo e da vida, e as finalidades da educação ou as doutrinas pedagógicas.

A filosofia é estudada nos cursos clássico e científico por meio da história dos sistemas filosóficos como sendo a evolução do pensamento humano e o modelo para pensar o mundo e a vida. Já no curso normal, ela é inteiramente voltada para a história da educação, engessada em seu ensino sem criticidade e autonomia. Daí a crítica de Moraes Filho (1959, p. 21-2) quanto ao caráter enciclopédico e apenas preparatório do ensino de filosofia no curso secundário:

Todos os temas da filosofia são aí incluídos de maneira excessivamente confusa e sufocante, não podendo de modo algum despertar a atenção e o interesse do aluno. Encontra-se a filosofia em franca competição com sete, oito e até nove outras disciplinas. É impossível estimular a participação ativa dos alunos em um ou dois anos de estudo. [...]

A rigor, dada a extensão dos programas e a sua apresentação convencional de definições, classificações, memorizações, não poderão eles atingir os seus objetivos, nem chegar a integrar-se, como cultura última, na personalidade dos alunos. Ademais,

com exceção dos cursos de filosofia, pedagogia e matemática, das Faculdades de Filosofia, não se inclui a filosofia como matéria indispensável aos exames vestibulares. Simples preparatório perdido no meio do currículo, assim é e permanece a filosofia fazendo meramente número, entre as demais disciplinas. Quer dizer, não chega a desempenhar, como se propunha, nenhuma função importante na formação intelectual e moral do adolescente, objetivo precípua do curso secundário. (MORAES FILHO, 1959, p. 21-2)

Para o autor, a filosofia no ensino secundário tem, em seu programa, a presença de temas confusos e sem interesses para os alunos o que torna a filosofia enfadonha e sem um diferencial, dificultando o seu estímulo. Além disso, apresentar a filosofia apenas como mais uma disciplina cujo foco se dá na definição, classificação ou memorização de teorias faz com que ela perca seu perfil crítico e reflexivo e apresente-se distante da realidade do aluno sem afetar, de fato, a formação intelectual e cidadã do educando, proposta pelo ensino secundário.

Dessa forma, Moraes Filho propõe um estudo da história da filosofia a partir de fontes brasileiras para uma aproximação da realidade vivida e da produção feita por aqui.

Embora pareça prematura a alguns, já não achamos sem propósito uma especialização ou pelo menos um tratamento mais demorado e extenso do pensamento brasileiro nos programas de história da filosofia. País novo, sem tradição filosófica, nem por isso se deve abandonar a pesquisa das possíveis fontes que, a este respeito, tenham existido no Brasil. Se não apresentam inequívoco sentido de originalidade, pouco importa, de vez que o maior interesse reside justamente em catalogar, analisar e sistematizar, através de uma reflexão crítica, os autores e correntes que trataram de problemas de natureza filosófica. Antes de qualquer atitude de exagerado pessimismo quanto a esta ausência de pensamento próprio, devemos proceder previamente a um balanço severo e exaustivo do material existente. (MORAES FILHO, 1959, p. 24, grifo nosso)

Por mais que o autor afirme ser o Brasil um “País novo, sem tradição filosófica”, ele sugere uma pesquisa nessa área para que o estudo da filosofia faça sentido nas escolas afim de não cair no dogmatismo e no tradicionalismo que se propunham nos currículos, fato que leva a filosofia a se distanciar das suas principais características de ser questionadora e curiosa. Como o próprio autor já afirma: “Nada mais perigoso e mortal para o pensamento filosófico do que o dogmatismo, a ausência de exame crítico dos problemas e de suas soluções”. (MORAES FILHO, 1959, p. 25)

Com o fim da Era Vargas, em 1945, acontece na história do Brasil, um período que ficou conhecido como a Quarta República que chega ao fim em 1964 com a Ditadura Militar. Ressaltamos que não é nosso objetivo fazer uma análise historiográfica brasileira, no entanto é preciso destacar que esse período foi marcado por crises políticas, forte crescimento industrial no Brasil e aumento das desigualdades sociais, o que afeta diretamente a educação e, conseqüentemente, o ensino de filosofia nas escolas.

Dessa forma, em 1961 é sancionada a primeira LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024¹¹ revogada pela Lei nº 9.394 de 1996). Com essa Lei, a filosofia perde a condição de conteúdo obrigatório, passando a ser disciplina optativa uma vez que o Art. 35 da LDBEN estabelece a presença de disciplinas obrigatórias e optativas, deixando, para as escolas, a função de escolher até duas disciplinas optativas. Aqui vale lembrar que, pelo fato de a filosofia não ser uma disciplina habitual ou de presença constante nos currículos e tampouco voltada para a profissionalização, geralmente as escolas não faziam as escolhas por ela. Em 1969, pelo Decreto-Lei nº 869 e com a Lei nº 5.692 de 1971 a filosofia é substituída pelas disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB).

A título de curiosidade, podemos salientar que a Lei de 1971 modifica a estrutura do ensino, unificando o ginásio e o primário, resultando no primeiro grau com a duração de oito anos e transformando o colegial em segundo grau, permanecendo com três anos de duração. Além disso, a lei também minimiza a função intelectual e propedêutica, dando à educação um aspecto mais profissionalizante, pretendendo impulsionar o mercado de trabalho. De acordo com Carminati (2010, p. 178):

Tudo indica que naquele momento, início da década de 1970, a presença da filosofia parecia pouco rentável aos olhos dos tecnocratas, tratando-se de uma disciplina com pouca ou nenhuma 'utilidade' para um país que havia feito uma opção clara por um projeto de desenvolvimento que atendesse as necessidades do mercado de trabalho. As raras exceções porventura existentes nada mais faziam do que confirmar a regra geral de um ensino acrítico e bem comportado. Além disso, tratava-se de formar 'cidadãos', cujos princípios certamente não se desviassem dos ideais da segurança nacional. Obviamente, disciplinas como 'Educação Moral e Cívica' e 'Organização Social e Política do Brasil' eram bem mais qualificadas para essa função.

A utilidade da filosofia sempre foi e ainda é um assunto extremamente questionado. Em relação à utilidade concebida como geradora de lucro estabelecida pelo mercado de trabalho capitalista, a filosofia é vista como inútil, além do mais era aceita como apenas mais uma disciplina a ser cumprida baseada em sua história ou como subversiva para a formação de cidadãos obedientes à pátria.

Para debater sobre o ensino e pesquisa em filosofia neste tempo, foram criadas a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF) em 1976 na cidade do Rio de Janeiro e a Anpof em 1983¹². Carminati (2010, p. 169) nos apresenta a SEAF como uma sociedade civil,

¹¹ Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 11 jun. 2022.

¹² Sabemos da existência do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e da Academia Brasileira de Filosofia (ABF). Porém o ISEB, criado na cidade do Rio de Janeiro em 1955, associado ao MEC com o objetivo de estudar, ensinar e divulgar as ciências sociais brasileiras fora extinto em 1964, o que o afasta da época apresentada. Já em

sem fins lucrativos com o objetivo de melhorar as condições para estudos e pesquisas relacionados à filosofia e também refletir sobre os problemas sociais. Ainda segundo Carminati (2010, p. 169) em 22 de outubro de 1977 na cidade do Rio de Janeiro, a SEAF organizou o ciclo de conferências com o nome de “Filosofia e Educação” cujo debate se deu sobre “ações do regime militar na área educacional” e a realidade do ensino de filosofia no Brasil. Tal evento ecoou nos meios acadêmicos e na imprensa através de publicações no Jornal *O Globo* e na revista *Reflexão* da PUCAMP-SP (Pontifícia Universidade Católica de Campinas – São Paulo), provocando um debate sobre a volta da filosofia ao segundo grau.

De acordo com Rodrigues (2012, p.71), esses debates “estimulam reações em diversos níveis e, por meio do Parecer 7.044/82, do então Conselho Federal de Educação – CFE –, abrem-se possibilidades para o retorno da disciplina de Filosofia aos currículos do Ensino Médio – EM”. Porém, a filosofia ainda não se efetiva nos currículos, sendo ressaltado apenas que, ao final do ensino médio, os alunos deveriam ter conhecimento de filosofia e sociologia para o exercício da cidadania, sem apresentar claramente os mecanismos de como se daria esse processo embora a Constituição Federal¹³ de 1988, em seu capítulo III, Seção I, estabeleça novas diretrizes para a educação como, por exemplo, a gratuidade e a qualidade do ensino público, que resultarão em novas LDB aprovadas pela Lei nº 9.394/96 que dispõe:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: // I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; // [...] // §1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: // I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; // II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; // III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. // §2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. // §3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento dos estudos. // §4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (BRASIL, 1996, grifo nosso)

Na perspectiva da LDB/96, podemos observar a presença de uma educação com base tecnológica, científica, histórica e voltada para o exercício da cidadania; articulada aos

relação à ABF, fundada em 1989, não encontramos o ensino de filosofia em nível médio em suas linhas de pesquisa e atividade apresentadas no seu site oficial. Cf. <https://www.academia-de-filosofia.org.br/>

¹³ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 11 jun. 2022.

interesses do mercado de trabalho, contribuindo para a formação de um cidadão trabalhador que se adequa à produção moderna de uma sociedade que procura se industrializar, deslocando o papel crítico e questionador da filosofia, que continua a ser vista como um conhecimento a ser dominado ao final do ensino médio, sem que para isso sejam expostos os procedimentos para tal.

Conforme Rodrigues (2012, p.73), as ponderações da LDB/96 são confirmadas com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 1998, que vem futuramente dar as bases aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), publicados em 1999. Tal resolução não exige a inserção da filosofia como disciplina obrigatória, mas organiza os currículos em três grandes áreas do conhecimento, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. O referido documento apresenta, ainda, a necessidade dos conhecimentos filosóficos e sociológicos para a cidadania, contudo sem uma clareza no currículo, além de vincular a educação à profissionalização e à ação cidadã.

Em 2006, por meio do Parecer nº 38/2006¹⁴ do CNE, tornou-se obrigatória a inclusão do ensino de filosofia e de sociologia como componentes curriculares do ensino médio sem, entretanto, estabelecer uma definição em quais séries deveriam ser implantadas. Lembramos que, ainda durante o ano de 2006, os professores das escolas da rede pública mineira foram convidados pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE-MG) a participarem da construção do Currículo Básico Comum (CBC) como uma forma de pensar em conjunto o conteúdo a ser ensinado, dando um direcionamento comum ao currículo de filosofia em Minas Gerais, sem, contudo, uma discussão profunda sobre os métodos.

No dia 2 de junho de 2008, é decretada a Lei nº 11.684/08¹⁵, que altera o Art. 36 da Lei nº 9.394/96 para incluir as disciplinas de Filosofia e de Sociologia como obrigatórias nas três séries do ensino médio. Ao final de 2014 começa a ser elaborada uma proposta mais abrangente da educação no Brasil resultando na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que culminará na Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017¹⁶, normatizando as etapas da Educação do Infantil ao Ensino Médio. Em 14 de dezembro de 2018 é homologada a BNCC - ensino médio, chamada

¹⁴ Parecer nº 38/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf Acesso em: 11 jun. 2022.

¹⁵ Lei nº 11.684/2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm Acesso em: 11 jun. 2022.

¹⁶ Lei nº 13.145/2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm Acesso em: 11 jun. 2022.

Reforma do Ensino Médio estabelecendo um currículo mais flexível a partir de diferentes itinerários formativos e uma aprendizagem baseada em competências e habilidades que os alunos precisam desenvolver ao longo do ensino para a atividade de cidadania e mercado de trabalho.

A BNCC está caracterizada em seu documento como um conjunto de normas para as aprendizagens essenciais que todo aluno necessita desenvolver ao longo do processo escolar, em conformidade com o que orienta o Plano Nacional de Educação (PNE), a LDB/96 e as DCN, objetivando uma “formação humana integral” e “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018). Podemos dizer que a BNCC não elimina a filosofia, mas também não apresenta um direcionamento conciso de como será seu ensino, visto que somente português e matemática são estabelecidos como componentes curriculares obrigatórios nos três anos do ensino médio. Os demais componentes enquadram-se como práticas interdisciplinares das grandes áreas de Ciências da Natureza e suas tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que serão oferecidos de acordo com os itinerários formativos ofertados pelas instituições de ensino.

Sendo assim, mais do que nunca, faz-se necessária a reflexão acerca da importância da filosofia no ensino médio enquanto unidade efetiva curricular do Novo Ensino Médio e, ainda mais, de como (*método*) ela pode ser ensinada para efetivamente fazer seu papel questionador, crítico, de amor ao conhecimento e vinculado à vida.

Como pudemos ver através desse breve resumo, o ensino da filosofia no nível médio ou secundário, como era chamado antigamente, teve um caminho histórico marcado por interrupções, evoluções e involuções, fruto de questões e interesses sociais, políticos e econômicos. Sua presença deu-se, em maioria, atrelada à sua história, a saberes científicos e abstratos, além de um ensino moralizante, que mais exercitavam a capacidade de memorização dos alunos e ensinavam regras universais de comportamento do que realmente os conduzia à reflexão crítica e questionadora da realidade.

Por enquanto, a filosofia ainda não é uma presença garantida nas escolas de nível médio (embora conste sua obrigatoriedade na atualização da LDB/96, pela Lei nº 13.145/2017) e tampouco há um método que faça sentido para os alunos e para a própria atitude filosófica, caracterizada pela curiosidade e pelo questionamento. Apesar de a filosofia ter um papel crítico e questionador, essas qualidades nem sempre têm sido reconhecidas mediante uma proposta de educação que se adegue à lógica empresarial, como afirma Cilento (2019, p. 38): “a filosofia que impera é aquela que está sob os moldes de um capitalismo selvagem que objetiva formar apenas seres humanos forjados para o trabalho”. Isto é, observamos ainda um ensino, sendo ele

técnico ou superior, cujo foco é o lucro e o treinamento para o mercado de trabalho, o que compromete, em muito, a dimensão humana da escola.

3.2 COMO ENSINAR FILOSOFIA: UM CONJUNTO DE POSSIBILIDADES

Com a BNCC e o novo ensino médio, a questão que se apresenta mais latente é: qual a importância da filosofia nas escolas e como ensiná-la? O que entendemos como um grande desafio que nós, professores de filosofia e toda comunidade, temos pela frente. Nessa perspectiva, buscamos apresentar três eixos metodológicos para o ensino da filosofia em nível médio a partir do texto *Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do ensino de filosofia: história, temas, problemas* (2013) de Guido, Gallo e Kohan estabelecendo uma relação entre esses métodos utilizados na prática brasileira atual com a tríplice perspectiva apresentada no primeiro capítulo. Por isso, articulamos ao eixo histórico a perspectiva de ensinar a história da filosofia defendida por Hegel; ao eixo temático, ensinar a pensar através da proposta de Kant; expomos o eixo problemático e acrescentamos ao debate o ensinar a filosofia a partir do questionamento e da análise da realidade em função da afirmação da vida e da construção de novos valores e ações à luz de Nietzsche.

Vale lembrar que Gallo e Kohan em 2001 no texto *Críticas de alguns lugares-comuns*, ao pensarem a filosofia no ensino médio, apontavam as metodologias usadas, embora na época tenham classificado em três vertentes distintas. A primeira vertente classificada como histórica, que pode ser embasada em filósofos ou em temas filosóficos, uma vez que em ambos a história se encontra ou como centro do processo de ensino, ou como seu referencial (GALLO e KOHAN, 2001, p. 177). A segunda tida como o ensino baseado em problemas filosóficos; e uma terceira vertente denominada habilidades cognitivas e/ou atitudes filosóficas mais ligadas à filosofia no ensino fundamental tendo como objetivo “propiciar aos alunos um conjunto de habilidades de pensamento” (GALLO; KOHAN, 2001, p. 179).

Parece-nos que essa divisão observada pelos autores em relação à prática do ensino de filosofia nas escolas chegaria a lugares comuns ou crenças que precisam ser questionadas para que se pense a existência da própria filosofia. Dessas crenças, destacamos a distinção entre professor de filosofia e filósofo; a diferença entre filosofia e filosofar; a filosofia como saber sistematizado; entre outros pontos.

De acordo com os escritores, a terceira vertente reforça a diferença entre a filosofia e o filosofar, estando em consonância com Kant, como já vimos no primeiro capítulo, que defende que só se ensina filosofar, diferenciando o processo (filosofar) do produto (filosofia). Assim,

para os autores, a pedagogia kantiana só faz sentido se aplicada em sua filosofia, mas perde o significado sem a concepção da razão pura e sem o sujeito transcendental que a fundamenta, sendo, então, impossível separar filosofia do filosofar e vice-versa, “Porque a filosofia não é um saber acabado nem o filosofar apenas a investigação dos princípios universais propostos pelos filósofos” (GALLO; KOHAN, 2001, p. 184). Filosofar e filosofia são faces da mesma moeda. Talvez seja por isso que, no texto que selecionamos para o trabalho, não apareça mais essa terceira vertente.

Passamos ao texto dos autores Guido, Gallo e Kohan no qual tratam de conceituar a palavra método, remetendo à sua origem grega, como o “caminho que se faz junto” (GALLO; GUIDO; KOHAN, 2013, p.101), apresentando, assim, a questão central a ser discutida por eles: qual o método a ser percorrido no pensamento para o ensino da filosofia?

Nesse sentido, se a filosofia e seu ensino são um trabalho que se faz no pensamento, o que a pergunta pelo método questiona é justamente por onde andar no pensamento quando se ensina (e se aprende) filosofia. Quais caminhos seriam necessários percorrer para ensinar e/ou aprender filosofia?

A pergunta pelo método é, então, em sua origem, uma pergunta espacial, geográfica e que chama a pensar certo deslocamento no espaço do pensar: de que maneira percorreu-se nele um caminho que possibilitou uma aprendizagem ou um ensino? Quais passagens no pensamento propiciaram e possibilitaram uma aprendizagem ou um ensino de filosofia? Por quais espaços do pensar se transitou para chegar a aprender ou ensinar filosofia? (GALLO; GUIDO; KOHAN, 2013, p. 101-2, grifo nosso)

Para os autores, o trabalho da filosofia acontece no pensamento, então perguntar pelo método é procurar um caminho por onde percorrer ao ensinar e aprender filosofia. O que resulta em uma questão geográfica, ou seja, pensar o caminho percorrido no sentido de deslocarmos entre o sair e o chegar, pensando no percurso que foi feito para possibilitar o aprendizado ou o ensino da filosofia.

Os autores ressaltam que a questão não é simplesmente técnica, não é apenas encontrar um “conjunto de procedimentos que, aplicados, levariam ao ensino e/ou aprendizagem de filosofia” (GALLO; GUIDO; KOHAN, 2013, p. 102) como, por exemplo, estabelecer uma rota sobre qual melhor caminho seguir. O que nos possibilita pensar que não existe um único caminho a percorrer ou ainda que não tenha como estabelecer uma reta de chegada para o ensino-aprendizagem da filosofia uma que vez não existe uma única técnica para isso, pois, se assim o fosse, deixaríamos de ensiná-la porque esta perderia seu aspecto de construção.

A questão do método, segundo os autores, não pode se dissociar das questões sobre o que vem a ser a própria filosofia e as palavras aprender e ensinar. A pergunta “o que é filosofia?” pode ser compreendida de diferentes maneiras, a depender do filósofo ou da escola de

pensamento. “Assim, não poderíamos responder como ensinar filosofia a não ser a partir de uma filosofia” (GALLO; GUIDO; KOHAN, 2013, p. 104). O que nos leva a afirmar que os autores trazem uma questão já levantada por Gallo e Kohan (2001) sobre a crença de se diferenciar professor de filosofia e filósofo, alegando serem os mesmos visto que a filosofia não é produzida em um lugar e ensinada em outro, ela é produzida e ensinada ao mesmo tempo (GALLO e KOHAN, 2001, p. 183).

Em relação aos termos “ensinar e aprender” filosofia, para os pensadores, ensinar filosofia é praticar a relação entre o saber e a ignorância, é procurar pelo conhecimento, sabendo que não é imutável, mas um processo a ser construído por meio das perguntas que se apresentam mais importantes do que as respostas. O que, de acordo com os escritores, o professor de filosofia não transmite um saber ignorado pelo aluno, contudo apresenta uma forma de relação com o conhecimento (GALLO; GUIDO; KOHAN, 2013, p. 108), portanto podemos dizer que ensinar e aprender fazem parte do mesmo processo. Assim, segundo os autores, existem, na contemporaneidade, os princípios para se pensar uma metodologia para o ensino-aprendizagem de filosofia por meio de três eixos, a saber: “um *eixo histórico*, um *eixo temático* e um *eixo problemático*” (GALLO; GUIDO; KOHAN, 2013, p. 108).

Mesmo a prática filosófica sendo anterior à escola, ela oportuniza “o aprimoramento cultural e a melhoria constante dos sistemas educacionais” (GALLO; GUIDO; KOHAN, 2013, p. 110), sendo assim de extrema importância nas instituições de ensino, principalmente de nível médio.

O ensino da filosofia deveria permitir a ampliação do horizonte escolar, evitando que os anos de escolarização sejam consumidos pelo cientificismo, ou pela visão deturpada da ciência, que a opõe às demais manifestações humanas; a filosofia também é indispensável para a boa formação do espírito científico, aliás, sem essas outras manifestações a ciência é tão somente o cientificismo: dogmática e intolerante. (GALLO; GUIDO; KOHAN, 2013, p. 111-2)

A filosofia nas escolas oportuniza aos alunos um olhar além dos muros e evita consumir toda verdade estabelecida, esquivando-se de uma educação cientificista, autoritária, intolerante e, por isso, desumanizadora. Formar uma consciência crítica, reflexiva e transformadora é a base para fazer filosofia. Dessa maneira, ela pode ajudar o estudante a perceber o mundo à sua volta e, por isso, interferir em sua realidade. Ao apontarmos a importância da filosofia no ensino médio, passamos a observar os três eixos metodológicos elaborados por Gallo, Guido e Kohan, buscando relacioná-los aos filósofos apresentados no capítulo anterior: Kant; Hegel e Nietzsche.

O eixo histórico é caracterizado por ser organizado em conteúdos filosóficos de acordo com a cronologia. O que Gallo e Kohan (2001, p. 177) caracterizam como uma vertente que ensina a produção histórica da filosofia nos mais de vinte e cinco séculos de existência da filosofia ocidental, tendendo a aparecer somente filósofos europeus e ter uma característica enciclopédica, sem uma associação direta com a realidade dos alunos.

De acordo com Gallo, Guido e Kohan (2013, p. 111-2), o eixo histórico está entrelaçado ao seu ensino pela história, como apresentou Hegel ou a partir da leitura interpretativa ou estrutural dos clássicos, sugerida por Victor Goldschmidt (1914-1981): herança estruturalista francesa que “restringia a prática do pensamento ao texto” (GALLO; GUIDO; KOHAN, 2013, p. 112) o que significa interpretar a atividade filosófica como leitura estrutural dos clássicos “eliminando uma série de determinações que são excluídas da apreciação da obra, restando apenas a possibilidade de compreensão do sistema filosófico para extrair dali sua verdade formal.” (GALLO; GUIDO; KOHAN, 2013, p. 112-3).

A crítica dos pensadores à Hegel é que aprender a filosofia pela sua história fazia sentido naquele momento em que a cultura ocidental se pensava no auge da evolução histórica, marcada pelo desenvolvimento científico, tecnológico e positivista. Entretanto, o que pudemos notar com o passar do tempo foi uma decepção quando o ser humano se deu conta que toda aquela expectativa de avanço não se realizou em detrimento de todos os problemas do século XX decorrentes desse falso progresso, como, por exemplo, as grandes guerras, os totalitarismos políticos, a exploração absurda da natureza e do ser humano e a destruição de culturas (GALLO; GUIDO; KOHAN, 2013, p. 114).

Dessa forma, conforme vimos, a filosofia, para Hegel, é o conhecimento desenvolvido ao longo da evolução humana, que vai se aperfeiçoando cada vez mais até alcançar o estado absoluto e perfeito. Logo, para esse filósofo, pensar é universalizar, sendo o ensino da filosofia por meio da história de sistemas racionais e conceitos absolutos a única maneira de continuar a evolução do homem. Para Hegel, ensinar filosofia é ensinar a história da filosofia, que é preciso conhecer os conteúdos, no caso a história e os sistemas filosóficos, para aprender pensar, pois, quando estudamos o que já foi pensado, estamos, automaticamente, pensando. Estudar através da história da filosofia é filosofar e, por isso, a filosofia deve ser ensinada como qualquer outra ciência por um professor que domina seus conteúdos uma vez que, de acordo com Hegel, o homem precisa ser educado e disciplinado para pensar de maneira universal e verdadeira segundo a razão, rejeitando a maneira subjetiva de percepção da realidade.

A filosofia ensinada pela sua história, conforme Hegel, é confiável e verdadeira porque expõe o sistema de saberes teóricos, racionais e verdadeiros construídos pelo homem através

do desenvolvimento dos conceitos, tendo em vista que o presente descaracteriza a filosofia como verdade por lhe tirar o aspecto universal. Através da história da filosofia, o jovem aprende tudo que foi desenvolvido pelo homem e, assim, vai se tornando capaz de progredir sempre mais, superando o natural até alcançar a realização absoluta. Por isso, para Hegel, a tradição tem uma importância muito grande uma vez que é através dela que o homem vai se desenvolvendo, conservando o verdadeiro, descartando o incorreto e acrescentando o que falta. O que significa que a história é imutável, já que mantém o verdadeiro, mas também é ativa, uma vez que vai progredindo até alcançar o espírito absoluto.

Em relação a Goldschmidt, a crítica de Gallo, Guido e Kohan é que história da filosofia limitada à leitura estruturalista dos clássicos, como sugeria o filósofo francês, restringe a filosofia à formação de comentadores ou historiadores da filosofia. Portanto, a crítica dos autores se encontra em relação ao sistema francês de ensinar filosofia e não ao método hegeliano:

[...] os partidários da história da filosofia, da tradição alemã, embora considerando a menoridade das filosofias que lhes antecederam, eram capazes de realizar o exercício do pensamento, detendo-se na produção conceitual para atingir os problemas sociais, dirigindo-se a eles. No modelo francês, ocorre o duplo isolamento: o do texto no âmbito da história do pensamento, deixando-o circunscrito ao tempo lógico, e o isolamento perceptível na ausência de interesse do historiador da filosofia em estabelecer a conexão do clássico com os problemas que afloram da realidade social, mantendo o trabalho filosófico na esfera da interpretação dos sistemas filosóficos. (GALLO; GUIDO; KOHAN, 2013, p. 114-5)

Segundo os pensadores, mesmo que a filosofia hegeliana desvalorizasse as filosofias anteriores, concebendo sua época como a melhor e mais desenvolvida, ainda sim ela permitia o desenvolvimento do pensamento vinculando-o ao momento vivido de sua época. O que não acontece no modelo francês de ensinar filosofia pelo rigor historicizante que se fecha ao tempo dos textos sem um vínculo com a realidade, transformando o trabalho filosófico em interpretações bem-feitas. Entretanto, precisamos de uma filosofia que não apenas interprete nossa história, como também a questione. Não podemos ignorar, nos calar ou apenas reproduzir o que já foi ensinado como verdadeiro de nossa história, ou pior, repetir pensamentos que não são nossos.

Assim, de acordo com os autores, o ensino de filosofia em nível médio necessita de um método que a aproxime do aluno, causando-lhe interesse e possibilitando a atividade do pensamento.

Entre Hegel e Goldschmidt está situada a crítica de Nietzsche, que reprovava a substituição do pensar pelo ensino de ‘boca e ouvido’: o professor falando e, quase sempre, lendo para os alunos livros pouco interessantes; os alunos ouvindo e, de vez em quando, usando a mão para escrever alguma coisa. [...] A leitura de Nietzsche ainda é atual para a discussão sobre a metodologia para o ensino da filosofia, uma disciplina que é anterior à escolarização e cujos conteúdos não são particularidades derivadas desta ou daquela ciência, como os demais conteúdos curriculares são costumeiramente transmitidos no sistema de ensino. [...] A atitude filosófica é, por definição, a de querer saber, desejar saber; no momento em que a lição do texto inibe a capacidade de pensar, a curiosidade filosófica é sufocada pelos conteúdos dispersos e muitas vezes distantes da realidade vivenciada pelos alunos. (GALLO; GUIDO; KOHAN, 2013, p. 115).

Os autores trazem Nietzsche (2009, p. 146) e sua crítica ao método do ensino “oral”, em que o professor fala e o aluno escuta, ocasionando um distanciamento da verdadeira cultura ou da atividade filosófica, como dizia o filósofo intempestivo, provocado pela incapacidade de reflexão e distanciamento dos acontecimentos vivenciados pelos alunos. Mesmo sendo, para os autores, a filosofia uma atividade anterior à escolarização, há uma necessidade de se pensar um procedimento metodológico que não repita os métodos já ultrapassados, adequando-se à realidade contemporânea. Não podemos ensinar a filosofia como uma ciência detentora da verdade e independente dos acontecimentos à sua volta.

Sendo assim, a abordagem histórica é importante desde que vinculada à prática filosófica de questionamentos uma vez que, na filosofia, as perguntas ocupam um lugar de destaque. A pergunta incomoda, tira do eixo, do lugar comum, conduzindo os educandos à busca por novos caminhos. Todavia, o que é uma pergunta filosófica? É aquela que não existe uma resposta pronta, aquela que nos leva a refletir sobre ela e procurar quais repostas podemos ter e, a partir daí, elaborarmos mais perguntas, ocasionando um ciclo de aprendizado. Não é qualquer pergunta, elaborada de qualquer maneira, mas um questionamento que visa a investigar, a analisar e a agir.

A maneira de responder às questões muda, pois o mundo muda, portanto cabe a nós questionar e ressignificar as ideias dos pensadores que vieram antes de nós para construirmos nossa realidade. Isto é, é possível pensar em um caminho para o ensino-aprendizagem da filosofia que ultrapasse a sua história sem excluí-la, usando do já pensado não para imitá-lo, mas para analisar a realidade vivida, transformando-a.

Apresentado o eixo histórico e suas lacunas, tratamos de expor o eixo temático, caracterizado por Gallo, Guido e Kohan como aquele em que o professor trabalha a partir de temas como, por exemplo, o ser humano, o trabalho, a consciência, etc., trazendo diferentes filósofos e sistemas filosóficos existentes em diferentes tempos e espaços, sendo, portanto, alternativa para a superação conteudista trazida pela historicidade pura e simples.

Segundo os escritores, esse eixo começa a ser visto em manuais a partir da década de 1980, momento em que a filosofia aparece como optativa nos currículos do ensino médio, sendo, também, adotado pelos PCN produzidos pelo Ministério da Educação com a proposta de três grandes eixos temáticos: relações de poder e democracia; a construção do sujeito moral; e o que é filosofia. Fica evidente que tais temas norteadores sejam uma maneira de atender a LDB quando esta determina a filosofia e a sociologia como “conhecimentos a serem dominados” ao final do ensino médio para garantir o exercício da cidadania (GALLO; GUIDO; KOHAN, 2013, p. 117-9).

Pelo fato desse eixo apresentar os conteúdos filosóficos em forma de temas com o intuito de garantir a cidadania por meio da reflexão, relacionamo-nos à proposta kantiana do “ensinar a pensar” para emancipação e bom uso da razão, pois, para Kant, o homem não nasce pronto, ele precisa educar-se para abandonar a animalidade e tornar-se moral. Desse modo, o objetivo da educação é o desenvolvimento do homem, ou seja, por não nascer formado, ele precisa aprender a se tornar ser humano e agir corretamente através da instrução, aqui entendida como cultura. Segundo o filósofo de Königsberg, é por meio dela que o homem deve aprender os valores humanos para bem agir.

Conforme Kant, o homem é educado para conter a animalidade, tornar-se culto e aprender a conviver em sociedade, abrindo mão das vontades individuais, através do aprendizado das leis morais estabelecidas pela razão. Por isso, o ensino de filosofia deve visar ao desenvolvimento do pensar autônomo, crítico, racional, universalizado e moralizante. Quando se ensina a filosofia por meio dos temas, são ensinados os valores estabelecidos pela cultura. Dessa forma, o conhecimento depende da educação e esta depende do conhecimento. Em outras palavras, uma geração depende da outra para ensinar os conceitos universais e verdadeiros aprendendo a pensar de maneira autônoma até atingir a maioridade.

O papel do professor, nesse sentido, é orientar o aluno para as leis da humanidade de modo que, ao entendê-las e internalizá-las, se torne livre, ou seja, possa expor publicamente seus pensamentos e agir corretamente segundo a razão. Logo, a melhor forma de ensinar a filosofia é ensinar a pensar, por meio da reflexão sobre os temas: ensina-se a filosofar e não a filosofia. Com o uso dessa metodologia, os professores podem trazer diversificados materiais como textos de filósofos ou comentaristas, músicas, história em quadrinhos, imagens, textos literários, vídeos, etc., permitindo uma relação mais aberta com a história da filosofia, mas ainda dependente exclusivamente dela. Ou seja, pelo eixo temático acontece uma melhor contextualização dos conteúdos filosóficos e diversificação didática, no entanto ainda está preso

à história e à transmissão de conteúdos impossibilitando a atividade filosófica enquanto questionadora e criadora de valores para a vida.

Quando trabalhamos apenas por temas, não conseguimos ampliar o espaço para o questionamento da realidade, ou mesmo a análise da premissa histórica da filosofia, uma vez que nos embasamos em respostas prontas repetindo conceitos universais. Não há espaço para construção de valores ou transvaloração, mas apenas uma consolidação do que historicamente nos foi dado.

O último eixo proposto pelos autores é o eixo problemático que foi caracterizado por Gallo e Kohan em 2001 como sendo aquele que gira em “torno das questões que inquietam a filosofia” e, em vista disso, “menos enciclopédico e mais ativo” (GALLO; KOHAN, 2001, p. 179) visto que trabalha com problemas trazidos pelos discentes o que o aproxima do cotidiano. Em 2013, o eixo reaparece aprofundado pelos pesquisadores Gallo; Guido e Kohan que passam a vinculá-lo também à formação de conceitos proposta por Deleuze e Guattari.

Tal eixo, para Gallo, Guido e Kohan (2013, p. 121), é menos utilizado entre nós, sendo mais conhecido na educação secundária do Uruguai, como nos apresenta o professor uruguaio Maurício Langon (1943-) em uma entrevista concedida a Marcelo Carvalho (LANGON, 2013, p. 87-99). Segundo os escritores, o eixo problemático “procura organizar os conteúdos a serem trabalhados de modo a explicitar problemas que fizeram os filósofos pensar e produzir seus conceitos, qual era seu movimento de criação” (GALLO; GUIDO; KOHAN, 2013, p. 121). Quer dizer, os conteúdos trabalhados são organizados conforme os problemas que levaram os filósofos a construírem seus conceitos. Portanto, o eixo problemático baseia-se na produção de conceitos deleuze-guattarianos, sugerindo o ensino de filosofia como experiência do pensamento, ou nas palavras dos autores: “[...] o estabelecimento do problemático, a invenção de experimentações que levassem cada um a experimentar seus problemas e, a partir deles, ‘engendrar pensar no pensamento’” (GALLO; GUIDO; KOHAN, 2013, p.123).

Nessa concepção, os conceitos são criados para resolver problemas e variam conforme o momento. Assim, o efeito dos problemas de cada época conduz a novas formas de pensar e, conseqüentemente, (re)formulações conceituais. O que quer dizer que os conceitos se conservam, mas também mudam de acordo com os acontecimentos de seu tempo, o que não significa um apagamento da história, mas uma outra forma de relação com ela. Dessa maneira, a atividade filosófica acontece pela problematização, que tem por objetivo a fabricação de conceitos de acordo com o momento em que se vive, conduzindo o aluno ao exercício da experiência do pensamento.

A problematização elege uma questão, um tema ou um objeto que se mostra impróprio para a realidade, enquanto o questionamento e análise a partir da realidade parte do todo, é algo mais amplo que possibilita ao educando pensar de maneira interligada. Problematizar é apontar os efeitos da realidade, em contrapartida questionar a realidade por meio de uma análise, é perguntar pela sua naturalização possibilitando mudança de valores e de ações. Quando questionamos a realidade, podemos não só pensar sobre ela, como também agirmos nela. Se a problematizamos para elaborar conceitos, corremos o risco de continuarmos repetindo o que já foi dado como certo e verdadeiro, distanciando do devir que é a própria vida.

A realidade já foi naturalizada como verdadeira, sendo assim questioná-la é mudar o foco, é duvidar do que está dado, é possibilidade de criação de novas e diferentes formas de pensar e viver. Diante disto, questionar a realidade é mais que somente problematizar, dado que o problema é restrito e a realidade é ampla, vai além dos problemas. A vida não se resume aos problemas com vistas a construir conceitos. Questionar a realidade é questionar a estrutura da vida para afirmá-la e vivê-la, o que pode provocar uma tomada de postura, por consequência, uma decisão ética.

Além do mais, criar conceitos é uma atividade que demanda tempo, dedicação quase exclusiva, muito trabalho filosófico, maturidade e experiência teórica, conforme já nos apresenta Deleuze e Guattari, inspiradores do método da problematização:

Talvez só possamos colocar a questão O que é a filosofia? tardiamente, quando chega a velhice, e a hora de falar concretamente. De fato, a bibliografia é muito magra. Esta é uma questão que enfrentamos numa agitação discreta, à meia-noite, quando nada mais resta a perguntar. Antigamente nós a formulávamos, não deixávamos de formulá-la, mas de maneira muito indireta ou oblíqua, demasiadamente artificial, abstrata demais; expúnhamos a questão, mas dominando-a pela rama, sem deixar-nos engolir por ela. Não estávamos suficientemente sóbrios. Tínhamos muita vontade de fazer filosofia, não nos perguntávamos o que ela era salvo por exercício de estilo; não tínhamos atingido este ponto de não-estilo em que se pode dizer enfim: mas o que é isso que fiz toda a minha vida? Há casos em que a velhice dá, não uma eterna juventude mas, ao contrário, uma soberana liberdade, uma necessidade pura em que se desfruta de um momento de graça entre a vida e a morte, e em que todas as peças da máquina se combinam para enviar ao porvir um traço que ativesse as eras [...] (1997, p. 9, grifo nosso)

Esse trecho, presente na introdução do livro *O que é filosofia?*, uma das últimas obras dos autores, deixa claro o quanto a criação de conceitos é uma atividade complexa, que se realiza depois de um longo período de trabalho árduo e de muita bagagem teórica. Propor a criação de conceitos para alunos do ensino médio, que dispõem de apenas três anos de formação (sem contar com a quantidade de aluno que precisa trabalhar nas horas vagas para garantir o sustento da casa) se apresenta fora da realidade desse grupo.

Por isso, nossa proposta é um ensino-aprendizagem de filosofia mais próximo à realidade. Uma prática que proporcione ao jovem questionar a naturalização dos valores estabelecidos para transvaloração e afirmação da vida, dando-lhe condições de pensar o quanto aceitamos a realidade como algo dado e ser capaz de ter uma visão de mundo mais abrangente que o possibilite pensar fora da sua “bolha” e até mesmo agir. Assim, seguimos os caminhos nietzschianos, nos quais nos inspiramos para um ensino-aprendizagem da filosofia a partir do questionamento e da análise da realidade em vistas de criação de valores e de atitudes que afirmem a vida.

Nietzsche não está buscando um método que promova sistematização teórica, mas uma maneira de perceber a realidade e os interesses que a movem a fim de colocá-los em prática. A vida não é um objeto que podemos conhecer teoricamente e apresentar fórmulas para que os educandos sigam o modelo. Ela não é uma ciência exata com respostas prontas, por outro lado é algo que vai se construindo conforme os interesses de cada ser humano de acordo com a sua realidade. Se, para Hegel, a filosofia deveria ser ensinada como uma ciência qualquer e, para Kant, ela precisa ser ensinada para agir bem conforme valores universais, para Nietzsche, ela serve para questionar os valores, questionar a estrutura da realidade, sem tendência universal ou necessária, ela serve para afirmar a vida e ser vivida.

A realidade não é algo que possa ser ensinado. O que podemos fazer, enquanto professores de filosofia, é ensinar a questioná-la e analisá-la de maneira a desnaturalizar o que é dado como pronto e acabado. E, assim, o educando ter a capacidade de viver a partir da afirmação da vida, que é diversa e não uma entidade universal. No momento em que levamos os alunos a questionar a legitimidade dos padrões expostos, damos ao estudante a possibilidade de pensar o presente não como algo determinado, mas algo a ser refletido e criado. Podemos, inclusive, questionar a própria filosofia e seus lugares comuns, tornando ela mesma objeto investigativo.

O entrave do eixo histórico e até mesmo do temático está, justamente, na tendência à universalização, ou seja, eles são apresentados como se toda cultura fosse idêntica e também conforme os valores estabelecidos como verdadeiros. Portanto, se não há um questionamento em relação à realidade, o ensino de filosofia torna-se mera repetição e, muitas vezes, inadequado para o presente, permanecendo preso ao passado em um ciclo que não se rompe. Explicamos: quando apresentamos aos estudantes os pensamentos filosóficos em ordem cronológica como sugerido pelo eixo histórico, ou em forma de temas, como aponta o eixo temático, já trazemos ideias prontas, valores pré-estabelecidos, fazendo com que a atitude filosófica de questionar e procurar pelo conhecimento perca a centralidade, além de negar a

possível recriação da realidade. Quando não ocorre o vínculo do que se aprende com a realidade, favorecemos um pensamento homogêneo, estagnado, enfadonho e sem identidade.

A filosofia não vai ajudar a teorizar a realidade porque esta é ampla justamente por ser devir, por ser transformação, porém o que a filosofia pode fazer é ensinar questionar e analisar o cotidiano. O aluno questiona a realidade pra que ele possa percebê-la e construir valores que se adequem à vida e que ele possa colocar em prática o aprendizado. Portanto, a filosofia é uma maneira de possibilitar ao educando construir seus valores e sentir o prazer de viver. Como já disse Nietzsche em *Schopenhauer educador*: “[...] teus educadores não podem ser outra coisa senão teus libertadores” (NIETZSCHE, 2009, p. 165 [TCI, af. 1]). O que o professor ensina é que não há um caminho pronto, no entanto um que precisa ser construído a partir da realidade e da perspectiva de cada um com o auxílio dos questionamentos. “O valor de um pensamento não está no conhecimento que pode fornecer, mas na vida que pode sugerir” (DIAS, 1991, p. 73). A filosofia acontece na ação e não simplesmente na erudição carente de vida.

Não existem receitas prontas, o que existe é um processo de criação conforme à realidade, de maneira a afirmar a própria vida ao invés de negá-la. Contudo, o processo criativo não é solitário, ele tem o auxílio dos filósofos e de toda produção existente, que são questionados e analisados para que possam ser praticados de acordo com a realidade. Assim, o ensino-aprendizagem da filosofia será feito “com” e nunca “por”, ou seja, o professor auxilia o aluno a fazer os questionamentos, todavia quem colocará em prática o aprendizado daí derivado serão os alunos, amparados pela história da humanidade, isto é, a história daqueles que realmente viveram o que acreditavam, afirmando a vida. Não como modelo e ser seguido, mas como inspiração.

A partir do questionamento e da análise da realidade, o educando tem acesso tanto aos temas quanto à história, e consegue ir além deles, pois, aí, se encontra a possibilidade de refletir sobre sua realidade, tirando-a do costumeiro, da padronização e até mesmo da naturalização das ideias estabelecidas. Dessa forma, a filosofia não é apenas um conteúdo sem relevância a ser estudado e decorado, antes é uma atividade para ser vivida. Os questionamentos e a análise da realidade são necessários para que os alunos possam desnaturalizar a realidade e criar valores novos que possam conduzir à tomada de decisão diante a vida.

A proposta nietzschiana vai exatamente nessa direção: um ensino de filosofia capaz de promover a autonomia do pensar para a criação de novos valores e atitudes, interligando história e realidade, pois, para ele, a verdadeira cultura é aquela que possui uma visão de conjunto a partir da realidade, que é a própria vida, por isso pode ser vivida. Quando há somente erudição, a atividade filosófica perde seu caráter questionador capaz de promover novas formas de

conduzir a vida, formando apenas funcionários doutrinados, padronizados e eficientes ao invés de espíritos livres. O ensino da filosofia, quando desconexo da vida, se torna mera repetição de pensamento, infrutífero em relação ao processo do fazer filosófico. Ensinar ou aprender filosofia não é transferir ou acumular informações, é auxiliar na capacidade de perceber a própria realidade, é afirmá-la e/ou transformá-la. Educar para a transformação, para assumir-se como sujeito da própria vida não é tarefa fácil, para tanto o educador precisa dispor de alguns meios que o auxiliem nesse trabalho, como, por exemplo, projetos interdisciplinares; rodas de conversa; pesquisas orientadas; etc.

Dessa forma, perguntamos: o que estamos fazendo como professores de filosofia do ensino médio? Formando brasileiros que pensam e agem sobre a realidade do país em que vivem, estudantes que apenas conseguem responder às questões cada vez mais complexas e eruditas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou meros repetidores, que reproduzem, às vezes muito mal, o que decoraram por três anos? É de extrema importância que a filosofia se faça presente no currículo do ensino médio das escolas brasileiras justamente por ela nos proporcionar o questionamento e a análise da realidade. Pois, se o objetivo do ensino médio é uma etapa que objetiva, especialmente à cidadania, conforme nos fala vinte e uma vezes o texto da BNCC (2018), é necessário que os estudantes tenham consciência da construção da realidade e sejam capazes de transformá-la uma vez que cidadão é aquele que vive na “*civē*” e exerce influência sobre ela.

Precisamos pensar em uma filosofia que não se reduza à transmissão de conhecimento através da história da filosofia e nem uma filosofia que se reduza à pretensão moral, isto é, um ensino-aprendizagem com caráter historicista e moralizante. No entanto, buscamos um ensino-aprendizagem que possibilite ao estudante fazer a ponte entre o que aprendeu e a sua realidade, uma filosofia que estará, necessariamente, vinculada à vida, vivendo e agindo segundo os questionamentos e análises feitas.

Por fim, após apresentação, questionamentos e análise sobre o caminho do ensino-aprendizagem de filosofia em nível médio no Brasil, deparamos com a necessidade de voltarmos nossa atenção para uma reflexão sobre como se encontra esse debate na perspectiva dos pesquisadores dessa área, partindo da análise de textos produzidos pelo GT da Anpof chamado *Filosofar e ensinar a filosofar*, vislumbrando um ensino-aprendizagem de filosofia pela ótica de Nietzsche.

4 O ENSINO DE FILOSOFIA ENTRE NÓS

“Não escrevo somente com a mão
O pé também dá sua contribuição
Firme, livre e valente ela vai
Pelos campos e pela página”.

Nietzsche, *Gaia Ciência*, Prelúdio em rimas alemãs, §52

Para pensar sobre o ensino de filosofia no ensino médio, na perspectiva nietzschiana, foi primeiramente necessário trilhar o caminho pedagógico proposto pelos filósofos modernos Kant e Hegel, visto que a crítica de Nietzsche está embasada na maneira como o ensino de filosofia é defendido na modernidade. O filósofo alerta que a filosofia não pode ser ensinada apenas através da sua história nem tampouco pela sedimentação universal dos valores racionais estabelecidos, já que a filosofia precisa ser vivida e constantemente criada. Dito de outra forma, o ensino da filosofia não é teorização por meio de ideias ou conceitos universalizados, mas uma atividade conectada à vida em constante criação.

Tendo apresentado os argumentos nietzschianos sobre o ensino de filosofia conectado à vida e elucidado as críticas do pensador sobre as propostas kantianas e hegelianas, trouxemos um apanhado geral do percurso do ensino de filosofia no Brasil em nível médio. Além de observar as possibilidades desse ensino na atualidade a partir da história, temas e problemas propostos por Guido, Gallo e Kohan, (2013) relacionando-as às ideias kantianas, hegelianas e deleuzianas; acrescemos nossa perspectiva à luz de Nietzsche ponderando o ensino de filosofia também por meio do questionamento e da análise da realidade para afirmar a vida.

Nesse capítulo, propomos uma reflexão em relação ao debate sobre o ensino de filosofia em nível médio entre nós articulado com a filosofia de Nietzsche, a partir do GT da Anpof chamado *Filosofar e ensinar a filosofar*. Isto é, faremos uma análise comparativa de produções desse GT que abordem os caminhos para o ensino de filosofia no ensino médio pela ótica nietzschiana.

A fim de melhor elucidar, faremos, a seguir, uma pequena exposição sobre o que venha a ser a Anpof e um breve histórico do surgimento do GT *Filosofar e ensinar a filosofar*. A Anpof é uma associação nacional de pós-graduação em filosofia fundada em março de 1983, na cidade de Brasília. Desde aí, realiza, de dois em dois anos, encontros nacionais para debates, apresentação de trabalhos e também eleição de uma nova diretoria. Essa associação tem como principais objetivos: possibilitar interação entre os cursos de pós-graduação em filosofia,

defender seus interesses e incentivar a investigação filosófica em todo o país. Todavia, a Anpof só começa a publicar, em livros, sua produção a partir do ano de 2013, como se observa em seu site oficial¹⁷ e, por isso, nosso *corpus* está restrito aos anos de publicação de 2013 a 2019. Ressaltando que devido à pandemia de COVID-19¹⁸ não houve publicação da Anpof em 2021.

Os GTs aparecem como parte da Anpof e têm como proposta uma maior integração entre as áreas de pesquisas afins para melhor discussão e entrosamento. Atualmente, a associação possui mais de sessenta GTs, entre eles, o GT *Filosofar e ensinar a filosofar* com a intenção de impulsionar o debate e apresentar pesquisas sobre o ensino de filosofia no Brasil. Ele foi criado em 2005, e foi apresentado em 2006 no XII Encontro Nacional da Anpof, realizado na cidade de Salvador. Seu objetivo é refletir e pesquisar sobre temas e problemas que envolvam o ensino de filosofia na educação básica no Brasil. É um grupo de trabalho que tem se ampliado devido à necessidade de se pensar criticamente o ensino de filosofia nas escolas, principalmente após a retomada da filosofia como disciplina obrigatória em 2008 e implantação da BNCC.

Dessa maneira, o processo de construção desse capítulo baseia-se em uma leitura detalhada da bibliografia produzida pelo GT *Filosofar e ensinar a filosofar* de 2013 a 2019, nos proporcionando um olhar atento e uma relação mais íntima com os textos que abordem o tema de nossa pesquisa: o caminho para o ensino-aprendizagem de filosofia no ensino médio à luz de Nietzsche.

Para a seleção do *corpus*, seguimos os seguintes passos: recolhemos todos os trabalhos publicados pelo GT *Filosofar e ensinar a filosofar* entre os anos de 2013, 2015, 2017 e 2019, incluindo os dois volumes destinados à *Filosofia e formação* e *Ensinar filosofia*, organizados pelos integrantes desse GT em 2013. Isso feito, fizemos uma varredura através das nossas palavras-chave: ensino de filosofia; ensino médio; e Nietzsche, considerando que cada palavra teria aparição obrigatória no corpo de cada texto, no mínimo, duas vezes cada uma e tivessem como tema central o ensino de filosofia no ensino médio a partir de Nietzsche. Portanto, nosso critério de exclusão foi todo trabalho que não tivesse o ensino de filosofia em nível médio pela ótica nietzschiana como tema central uma vez que esse é nosso objeto de pesquisa. Dessa forma, em um total de cento e doze trabalhos restou-nos um *corpus* de seis¹⁹.

¹⁷ Site da Anpof: <https://anpof.org/publicacoes>

¹⁸ Maiores informações sobre <https://covid.saude.gov.br/>

¹⁹ Trabalhos selecionados (título, autoria e ano de publicação): 1 - *Filosofia como disciplina escolar* de Adriana Maamari Mattar, Elisete M. Tomazetti e Márcio Danelon, 2013; 2 - *O ensino da filosofia nas perspectivas de Nietzsche e Deleuze: um incentivo à criação* de Maria Eliane Rosa de Souza, 2013; 3 - *Quem é o professor que encena e protagoniza os saberes de espanto com os adolescentes hoje?* de Carla Patrícia da Silva, 2015; 4 - *Uma experiência antropológica no ensino de filosofia em nível médio* de Bárbara Romeika Rodrigues Marques, 2015;

Ao prepararmos esse trabalho de construção do *corpus* por meio do GT *Filosofar e ensinar a filosofar* observamos, com alegria, um crescente interesse nessa área, visto que no ano de 2013 foram oito trabalhos apresentados relativos ao GT: em 2015 apareceram vinte e um; em 2017 já foram vinte e seis; e em 2019 tivemos trinta e seis trabalhos que discutem e refletem sobre o ensino de filosofia na educação básica brasileira. Porém, como apresentamos acima, iremos analisar seis trabalhos, sendo eles: um publicado em 2013; dois do ano de 2015; dois de 2019; além de um texto da coletânea *Filosofia e formação* volume 1 do ano de 2013.

Assim, no primeiro tópico apresentamos um resumo de cada *corpus* textual selecionado, sem intervenções, apenas expondo como cada autor constrói seus argumentos até chegar às propostas para o ensino de filosofia no ensino médio a partir de Nietzsche. Já no segundo tópico, relacionamos essas propostas com nossa questão de pesquisa, expomos nossas percepções sobre os *corpora*, de modo a observar se conseguem ou não responder nossa questão de pesquisa, a saber: qual caminho trilhar para o ensino-aprendizagem de filosofia em nível médio brasileiro sem reduzi-lo a um componente curricular vazio de significação e sem vínculo com a realidade de forma que ele não se torne um instrumento tecnicista, mas um modo de viver, afirmar e transformar a vida?

4.1 REVISANDO A LITERATURA PRODUZIDA PELA ANPOF

A seleção do *corpus* segundo os termos de busca destacados acima resultou em treze textos. Contudo, ao fazermos uma primeira leitura desses textos selecionados, deparamo-nos com sete que abordavam outros temas ou outros autores como foco de discussão, sendo que apenas fazem uso indireto ou citam o ensino médio ou ideias nietzschianas. Dessa forma, ao final ficamos com um *corpus* de seis trabalhos para leitura atenta e análise, como já dissemos.

Nesse tópico vamos traçar um breve resumo sobre cada texto selecionado, apresentar as obras e conceitos nietzschianos trabalhados em cada um, bem como os autores convidados pelos pesquisadores para dialogar com Nietzsche, caso haja, e expor suas propostas para o ensino de filosofia no ensino médio nacional, usando das fundamentações argumentativas dos próprios autores, sem intervenções de nossa parte.

5 - *A aula de filosofia e a pedagogia do distanciamento* de Aneurisvan Barbosa Célio, 2019; 6 - *Na e para além da sala de aula: Filosofia – Uma pra viver. Considerações sobre as contribuições de seu ensino para os processos de subjetivação* de Angela Zamora Cilento, 2019.

4.1.1 *Corpus 1* – O problema da filosofia institucionalizada

O primeiro trabalho a ser analisado foi o texto de autoria de Adriana Maamari Mattar, professora-adjunta da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Elisete M. Tomazetti, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); e Márcio Danelon professor-adjunto III da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), intitulado *Filosofia como disciplina escolar* publicado em 2013 na coletânea *Filosofia e Formação* volume 1 organizada por Marcelo Carvalho e Gabriele Cornelli.

O texto mostra o papel da filosofia enquanto disciplina escolar institucionalizada. Para isso, os autores nos trazem o percurso histórico do ensino de filosofia nos currículos da educação básica das escolas brasileiras, análise e considerações acerca das normas e diretrizes, principalmente pelos documentos DCNEM, LDB/96 e “Orientações Curriculares para o Ensino – Ciências Humanas e suas Tecnologias – Conhecimentos de Filosofia - MEC/2006” (OCN-Filosofia), bem como a identidade da filosofia.

A obra nietzschiana selecionada pelos autores foi a *Terceira Consideração extemporânea: Schopenhauer educador*, destacando nela os conceitos de institucionalização e perspectiva. Dessa forma, os pesquisadores, utilizando-se do alerta nietzschiano sobre o ensino de sua época, argumentam sobre os perigos de um ensino institucionalizado que possui um currículo controlador e difusor de padrões estabelecidos em defesa de uma filosofia que priorize a experimentação conceitual, a referência histórica, a leitura e interpretação de textos, a reflexão e a escrita que deem ao jovem a capacidade de analisar a sociedade na qual está inserido.

Os autores introduzem o trabalho justificando a permanência da filosofia nos currículos pelo legado de sua tradição, mas, sobretudo, pela necessidade de oferecer às novas gerações instrumentos cognitivos e/ou conceituais para a prática da atividade filosófica que possibilitem a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade e que sejam capazes de (re)construir conceitos que lhes propiciem a autonomia de pensamento.

Para isso, é preciso enfrentar cotidianamente as várias dificuldades existentes no universo escolar brasileiro como, por exemplo, a falta de reconhecimento, as condições de trabalho e baixo salário para os professores, entre outras, além de aceitarem a concepção de que a aula de filosofia seja uma junção entre a tradição a as contingências do presente viabilizando ao aluno “implicar” (MATTAR; TOMAZETTI; DANELON, 2013, p. 113) com as aulas de filosofia afastando delas o caráter instrumental. Como ponto de partida para o argumento defendido, os pesquisadores discorrem sobre a inclusão/exclusão da filosofia na educação

básica no contexto histórico brasileiro desde sua chegada com os jesuítas até sua efetivação como disciplina no currículo do ensino médio brasileiro pela Lei 11.684 em 2008.

Para que essa Lei fosse homologada pelo CNE/CEB e Ministério da Educação, aconteceram vários debates envolvendo estudantes, escolas, pesquisadores e professores, junto às entidades como “Apeoesp, CNTE, Contee, Sinesp, Ubes, Anpof e o Fórum Sul Brasileiro de Filosofia e Ensino” (MATTAR; TOMAZETTI; DANELON, 2013, p. 117).

Essa discussão aconteceu em detrimento da Lei 9.394/96 (LDBEN), que indica um ensino de filosofia para a atividade cidadã sem menção de como daria esse processo. Decorrente disso, surgiram várias mobilizações, como, por exemplo, os fóruns regionais de filosofia e ensino, que discutiam e criavam material bibliográfico sobre o assunto que se apresentava recente no país em favor da filosofia como disciplina curricular e não apenas pelo viés transversal como pretende o documento.

A reflexão dá-se sobre o abismo que existia entre o ensino de filosofia nos cursos de graduação e a educação básica, uma vez que ocorria, em sua maioria, um desestímulo aos discentes que tinham interesse pelo ensino básico. Assim, segundo Mattar, Tomazetti e Danelon, faz-se necessário pensar em uma proposta de aproximação, já na graduação, que necessita qualificar professores para o ensino de filosofia no ensino médio.

Dessa forma, para os escritores, a retomada da filosofia nos currículos da educação básica dá-se pela necessidade de nos instrumentalizarmos para a reflexão, uma vez que a filosofia é compreendida por eles:

como um conhecimento capaz de se voltar a qualquer objeto de natureza exterior ou interior ao próprio sujeito, permitindo que este alcance a fundamentação deste objeto por um lado, e por outro, capacitando-o a lançá-lo num contexto mais abrangente, com vistas a sua compreensão e problematização. Em outras palavras, aprender a transitar nos variados domínios do conhecimento humano, que são estudados ao longo da Educação Básica, tanto quanto inseri-los no contexto histórico, político-econômico e cultural, são habilidades indispensáveis para um futuro sujeito político autônomo capaz, antes de tudo, de ter consciência da própria existência e do mundo que o cerca. (MATTAR; TOMAZETTI; DANELON, 2013, p. 120)

A filosofia é definida, pelos pesquisadores, como pensamento do pensamento que possibilita o sujeito que filosofa perceber si próprio e o mundo, além da compreensão e da problematização dos diversos tipos de conhecimentos, o que os leva a pensar em um ensino transdisciplinar. Para os autores, a consolidação da filosofia nos currículos concretiza-se através da atuação das universidades, pois um dos problemas centrais a serem respondidos é a escassez de professores de filosofia na educação básica. Assim, os argumentos apontados que validam a permanência da filosofia nos currículos da educação básica brasileira são: a necessidade de

dispormos à juventude instrumentos cognitivos para a atividade filosófica e a cobrança da filosofia nos vestibulares²⁰ que tem como objetivo um ensino focado na “interpretação, análise, estabelecimento de relações, capacidade de contextualização e, por fim, a expressão de ideias claras de maneira crítica e reflexiva” (MATTAR; TOMAZETTI; DANELON, 2013, p. 121-2); e não em uma aprendizagem mecânica, mimética e fragmentada, o que faz com que o ensino de filosofia se encontre em acordo com o aprimoramento das competências e habilidades previstas pelas Diretrizes, Parâmetros e Orientações Nacionais.

Sendo assim, acontece um crescente investimento econômico e interesse político nos cursos superiores de licenciatura em filosofia que leva os autores a questionarem o perfil dos egressos desses cursos e a atuação deles enquanto professores de educação básica. A resposta desses questionamentos auxilia no confronto crítico e responsável às legislações vigentes “propondo a conservação, alteração ou ainda a supressão” (MATTAR; TOMAZETTI; DANELON, 2013, p. 122-3) delas. A legislação para a continuidade da filosofia nos currículos da educação básica coloca nos cursos superiores a responsabilidade de formar professores que atendam a demanda e também uma necessidade de os capacitar para o ensino de filosofia na educação básica por meio do desenvolvimento de práticas diferentes e atuais.

Abordado o contexto histórico, os autores expõem a filosofia como disciplina em relação às normatizações. Dessa maneira, versam sobre a criação das DCNEM, que estabelecem uma nova concepção de ensino médio “bem como uma inovadora concepção curricular, voltada para áreas de conhecimento que buscam, entre si, interdisciplinaridade, contextualização, criticidade e promoção da autonomia dentro da diversidade pertinente ao nosso país” (MATTAR; TOMAZETTI; DANELON, 2013, p. 123). Além das normas, as DCNEM indicam os princípios éticos, estéticos e políticos, tais como: “estética da sensibilidade; política da igualdade; e ética da identidade” (MATTAR; TOMAZETTI; DANELON, 2013, p. 124), o que trazem, legalmente, o universo filosófico/conceitual para a sala de aula tornando-a mais humanizada e próxima ao cotidiano.

Por organizar o currículo por área de conhecimento, as Diretrizes objetivam uma formação transdisciplinar e contextualizada visando à resolução de problemas e ao

²⁰ Vale lembrar que o ENEM, criado em 1998 com a finalidade de avaliar a atuação dos alunos ao final do ensino médio, estabelecendo-se como principal acesso às universidades meio de ingresso com a implementação do Sisu (Sistema de Seleção Unificada) em 2010. Conferir: <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791> e Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. “Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes”. Diário Oficial da União, Brasília, ano 147, n. 18, seção 1, 27 de janeiro de 2010. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=80&data=27/01/2010>. Acessos em: 28 set. 2022.

aprimoramento de habilidades e competências, o que significa um lugar fecundo para o exercício da reflexão e do conceito. Dessa forma, para os pesquisadores, a filosofia tem seu lugar na BNCC, sendo “um território absolutamente fértil para o exercício da reflexão e do conceito filosóficos” (MATTAR; TOMAZETTI; DANELON, 2013, p. 127) que possibilita a formação do sujeito ativo e autônomo proposto pelos documentos.

“Assim, a reflexão filosófica, sedimentada nos mais de dois mil e quinhentos anos de história da filosofia, é um lugar teórico/conceitual gestador de ações de um sujeito virtuoso, ético e político, ciente de seu lugar e sua responsabilidade na vida pública” (MATTAR; TOMAZETTI; DANELON, 2013, p. 127). Em outras palavras, quando o estudante entra em contato com toda construção teórica e conceitual desempenhada pelos filósofos ao longo da história da filosofia, ele consegue agir corretamente exercendo sua responsabilidade para viver em sociedade.

Segundo os autores, embora não esteja claro no documento o espaço da filosofia e sociologia no currículo escolar do ensino médio, ele apresenta de forma explícita seu papel no exercício da cidadania. Assim, ao restringir a filosofia à ação cidadã, acontece uma antifilosofia, uma vez que ela se torna subjugada ao Estado e aos seus valores determinados como válidos, estabelecendo uma heteronomia no lugar da autonomia, tão própria da atividade filosófica. Os escritores criticam o modelo de educação estabelecida por uma grade curricular formada por disciplinas porque ela abarca uma estrutura de dominação. Quando há uma restrição disciplinar que conduz para um tipo de pensamento que diminui a percepção crítica da realidade, nós nos encontramos diante um processo velado de dominação dos valores estabelecidos como corretos. Destarte, com a institucionalização do ensino de filosofia, ao invés dela cumprir seu principal papel de questionadora, de ser aquela que incomoda a partir da desnaturalização das normas estabelecidas, ocorre uma manipulação para que esses valores se perpetuem.

Por outro lado, não havendo uma definição da maneira como a filosofia deve ser inserida no currículo da educação básica para que alcance a prática da cidadania, as Diretrizes abrem a possibilidade para uma interdisciplinaridade, já que pensar o currículo em disciplinas isoladas implica no desenvolvimento das competências e habilidades. Dessa forma, a organização curricular das escolas vai além de uma demanda pedagógica, passando também por um critério econômico, político e até mesmo filosófico. Portanto, ao delimitar as disciplinas e a carga horária para cada área do conhecimento, essas escolhas não são neutras, todavia carregadas de ideologias.

Ao estabelecerem a filosofia como conhecimento necessário para o exercício da cidadania, surgem várias críticas às Diretrizes como também à LDB. Entretanto, ao não

definirem a forma como a filosofia se apresentará para alcançar esse fim, os documentos se tornam vagos e inoperantes. Tal argumento é considerável justamente por ainda existir o formato disciplinar nas escolas e o fato dessas disciplinas serem demarcadas pelos processos seletivos de vestibular, o que significa que esses programas influenciam nos conteúdos a serem lecionados na educação básica e não o contrário.

Assim, se o objetivo das Diretrizes é propor um currículo interdisciplinar e contextualizado, trazendo à filosofia o papel de contribuição para a prática cidadã, a questão é que os currículos são construídos conforme interesses políticos e econômicos, comprometendo, nas escolas, a atividade filosófica. Em resumo: critica-se a ausência de uma forma para ensinar filosofia nas escolas de educação básica, no entanto, para a construção de um currículo, não se leva em conta apenas o aspecto pedagógico, mas também os interesses políticos e econômicos dominantes, o que inviabiliza o caráter autônomo da atividade filosófica.

Além da exposição das Diretrizes, o texto também disserta sobre as OCN-Filosofia, ressaltando que não são soluções prontas para um professor de filosofia, resolvendo seus problemas, mas uma reflexão sobre a presença da filosofia, seu desenvolvimento nos currículos e os problemas encontrados como, por exemplo, a resistência dos educandos nas escolas. Assim, indicam a aula como um exercício de pensamento filosófico ligado à história da filosofia por meio do desenvolvimento de habilidades para essa atividade.

Sendo a pergunta pela filosofia um problema filosófico, sua resposta depende de cada professor, bem como seus pensamentos e sua produção de conceitos. Dessa maneira, é fundamental “nomear as características do filosofar, tais como: ponderar os conceitos, solicitar considerandos, quebrar a naturalidade com que usamos as palavras, fazer perguntas de segunda ordem” (MATTAR; TOMAZETTI; DANELON, 2013, p. 132).

As OCN definem a filosofia como reflexão de reconstrução racional e crítica. Para os autores, baseados em Deleuze e Guattari, a filosofia não é contemplação, nem reflexão e tampouco comunicação, mas criadora de conceitos. Então, o documento assinala que cada docente pode montar seu plano de aula a partir dele mesmo, que o termo cidadania deve ser visto filosoficamente e que ela é finalidade de toda educação básica e não somente da filosofia.

De acordo com as orientações, a atuação da filosofia está na faculdade de argumentação, de leitura e escrita, ou seja, em sua característica argumentativa ligada à tradição histórica. À vista disso, as OCN-Filosofia indicam como um dos intentos da filosofia o aprimoramento analítico, racional e crítico dos alunos além da capacidade de construção de conceitos a partir do cotidiano em relação à vida, isto é, uma filosofia significativa para os alunos.

Quando falamos em desenvolver competências e habilidades, para Mattar, Tomazetti e Danelon, o que se pretende é combater um ensino enciclopédico. No entanto, esses termos devem ser entendidos filosoficamente, diferente de como são tratados no mundo do trabalho. O destaque é para o desenvolvimento das competências comunicativas ou competências discursivo-filosóficas através das quais os alunos desenvolvem a capacidade argumentativa exercitando suas habilidades analítica, interpretativa, racional e crítica a partir de toda tradição filosófica.

Para as aulas de filosofia existem três grupos de habilidades, a saber: i) Representação e Comunicação, envolvendo a capacidade de leitura, escrita e argumentação; ii) Investigação e compreensão no que implica conseguir compreender e articular diversificados conhecimentos aos problemas e conceitos filosóficos; iii) Contextualização sociocultural, é o caso “de conceber a aula como desafiadora para os jovens alunos desenvolverem a capacidade de pensar filosoficamente, produzindo questões que os mobilizam enquanto jovens da sociedade brasileira atual” (MATTAR; TOMAZETTI; DANELON, 2013, p. 136).

Segundo os escritores, o foco das OCN-Filosofia é para a leitura de textos filosóficos clássicos. No entanto, é uma questão que precisa ter uma maior atenção uma vez que é um caminho ainda pedregoso no contexto das salas de aula do Brasil visto que, quando se trata de leitura de clássicos, o que temos é um contexto totalmente diferente da realidade dos alunos do ensino médio, que em grande parte se encontra inserido em um mundo digital. Nessa perspectiva, a leitura torna-se uma atividade enfadonha e monótona pelo fato de não existir um vínculo com a realidade em que vivem esses jovens, “universo este que ainda lhes permite o uso da criatividade, de estratégias de enfrentamento dos obstáculos que se apresentam, bem como de sentirem-se os protagonistas e não os coadjuvantes” (MATTAR; TOMAZETTI; DANELON, 2013, p. 136-7).

Em relação às metodologias, os autores apresentam o que declara as OCN-Filosofia:

O documento não traz nenhuma indicação dogmática, nenhum receituário acerca de tal metodologia, mas chama a atenção para a defesa da aprendizagem significativa do aluno, do seu envolvimento na aula, da aprendizagem de habilidades próprias do fazer filosófico, da concepção de aula de filosofia estabelecendo conexões com a vida juvenil, com o entorno social, com as outras disciplinas escolares e seus diferentes discursos. (MATTAR; TOMAZETTI; DANELON, 2013, p. 137-8)

O que significa que o documento não é uma prescrição sobre o tipo de aula a ser desenvolvida, sua organização e metodologia, mas, como o próprio nome diz, são orientações para uma aprendizagem significativa, ativa e filosófica, que vai ao encontro do cotidiano do aluno e do ambiente no qual está inserido.

Todavia, segundo os autores, a metodologia mais usada no Brasil para o ensino de filosofia são aulas expositivas, debates ou trabalho em grupo e uso do livro didático. Não que essas técnicas sejam ruins, no entanto é preciso uma reflexão sobre elas para que não se contraponham à aula significativa desejada, na qual o professor saiba escutar os alunos ao invés de só falar e apresentar ideias prontas, além de usar ou criar um material diversificado que esteja em consonância com o cotidiano dos estudantes.

As OCN-Filosofia apontam duas atitudes que não podem acontecer com as aulas de filosofia: um resumo do currículo e metodologias dos cursos de graduação em filosofia ou uma banalização do pensamento filosófico apresentado como autoajuda ou um simples bate papo. As escolas ainda estabelecem uma relação distante com os jovens contemporâneos:

(...) professores e comunidade escolar precisam reconhecer que a cultura social contemporânea tem se caracterizado pela diversificação, pela fragmentação, pelo consumo exagerado – *consumismo* – produzindo subjetividades juvenis que passam a resistir à escolarização e que cada vez mais têm dificuldades de nomear o sentido da escola, pois nela reconhecem apenas o lugar do obsoleto, do passado, do antigo, portanto, distanciados do mundo da vida. (MATTAR; TOMAZETTI; DANELON, 2013, p. 140-1, grifo dos autores)

O mundo no qual os jovens estão inseridos se apresenta diversificado, fragmentado e consumista, no que resultam sujeitos ávidos por novidade e, por isso, desejam uma escola que faça sentido, que dialogue com essa realidade e com a vida que levam. A escola lhes parece estranha, desatualizada e, então, sem o menor valor resultando em alunos desmotivados e aulas monótonas que ainda atuam pela “cultura do desempenho”.

Acerca da presença e caracterização da filosofia, os autores apontam a existência de incertezas e instabilidades. Para esse debate apresentam a filosofia em sua origem grega, como amor à sabedoria, sendo caracterizada como especificamente uma atividade humana e, com isso, ela é entendida como filosofias.

A filosofia é, então, filosofias, o que impõe ao professor um preparo, quer no âmbito do repertório, demonstrado por uma sólida formação universitária no entendimento das principais correntes filosóficas, quer no esforço de assumir a sua perspectiva filosófica, sem, no entanto, negar todas as outras. O ensino de filosofia deve primar pelo conhecimento das distintas filosofias e, a partir delas, ou, mais precisamente, dos argumentos apresentados pelos diversos filósofos para a produção e resolução de um determinado problema, convidar o aluno a pensar com o autor e depois consigo mesmo e com os outros, num processo de busca inquietante e permanente de novas formulações filosóficas para um mesmo problema. Com isso se ensina filosofia com a atitude filosofante de se pensar filosoficamente. (MATTAR; TOMAZETTI; DANELON, 2013, p. 141)

Falar em filosofias é falar de sua versatilidade, de sua capacidade de transitar por diversos lugares e isso exige do professor uma habilidade elástica para percorrer caminhos variados, além de uma boa fundamentação teórica para cumprir sua atividade. Para o ensino de filosofia, é importante conhecer as várias filosofias e os argumentos usados pelos filósofos na resolução de problemas para, assim, o estudante poder pensar com o filósofo e além dele, procurando novas respostas para o mesmo problema, praticando, portanto, pensamento e atividade filosóficos. Como conclusão, os autores retomam o lugar de incerteza da filosofia e seu pressuposto para a formação cidadã apresentados nas LDB e DCNEM até sua institucionalização nos currículos da educação básica pela Lei 11.684/2008, que estabelece a filosofia como disciplina a partir da criticidade, do pensamento rigoroso, da conscientização, etc. para o exercício da cidadania e formação humana.

A institucionalização da filosofia resolveu a questão de sua presença no ensino médio, porém continua com a mesma proposta ética e humanística para o a atividade cidadã, o que reforçam valores estabelecidos. Dessa forma, como disciplina no currículo da educação básica, a filosofia passa a fazer parte da ideologia e dos discursos predominantes na sociedade uma vez que, devido à sua diversidade interpretativa, ela pode se vincular às variadas perspectivas política, econômica ou cultural.

Dessa forma, usando da perspectiva nietzschiana presente na obra *Terceira Consideração extemporânea: Schopenhauer educador*, os autores fazem uma crítica quanto à institucionalização da filosofia pelo Estado para o uso doutrinador do discurso filosófico.

No caso, colocar a Filosofia no aparato estatal significa correr o risco de situá-la dentro dos objetivos propostos pelo Estado, portanto, correr o risco de acolher determinado tipo de filosofia sintonizada com este sujeito cidadão e humanista. Uma vez institucionalizada, pode tornar-se tênue a fronteira da filosofia com os interesses do Estado, comprometendo sua pluralidade e diversidade discursiva, além da liberdade de operar a desconstrução dos discursos oficiais [...]. (MATTAR; TOMAZETTI; DANELON, 2013, p. 145)

O que significa que a filosofia institucionalizada se torna conivente com as concepções do Estado do que venha a ser um cidadão ético, prejudicando o ensino do discurso filosófico diversificado e plural, podendo até mesmo impedir determinados tipos de pensamentos ou argumentos, o que torna a função do professor extremamente complicada de tal modo que pode acabar reproduzindo discursos hegemônicos já que a filosofia é, também, instrumento social.

Para os autores, não há neutralidade no ensino de filosofia, mas o que não pode acontecer é uma dominação por parte do Estado a partir de princípios estabelecidos, isto é, um ensino que esteja subjugado a interesses particulares do Estado, de alguma religião, ciência ou

região. O que defendem é um ensino de filosofia que potencialize a existência de filosofias voltada a “experimentações conceituais”, que possibilitem o aluno do ensino médio construir livre e autarquicamente “sua perspectiva, sua visada, sua ideologia e sua visão de mundo e de homem a partir da diversidade e da pluralidade de discurso filosófico” (MATTAR; TOMAZETTI; DANELON, 2013, p. 146).

Assumir a filosofia como componente curricular acarreta colocá-la na instituição escolar, o que é um perigo de acordo com os pesquisadores, uma vez que a escola é uma instituição social formadora de subjetividades onde acontece a ratificação dos valores apresentados como bons ou ruins favorecendo-se dos currículos. O que significa pensar nas disciplinas enquanto “disciplinadoras”, ou seja, como uma padronização de valores e condutas humanos.

Ao questionarem sobre o papel da filosofia enquanto disciplina, os autores alertam para o perigo do seu uso para práticas pouco filosóficas, bem como criticam a filosofia institucionalizada nas escolas por seu estabelecimento como um modelo padronizado do que é estipulado como conceito de cidadania. Alertam também sobre a filosofia como componente curricular em “consonância com outras disciplinas e com o Projeto Pedagógico da Escola, além de sujeitar-se ao aparato burocrático e de poder que rege nosso sistema de ensino” (MATTAR; TOMAZETTI; DANELON, 2013, p. 147), ou seja, precisam estar adequadas aos outros componentes curriculares de modo que possa interagir com os demais conteúdos.

Os autores finalizam o texto trazendo várias questões sobre a função da filosofia enquanto disciplina curricular, que perde seu caráter de multiplicidades passando a ter apenas a função de formação para uma cidadania subordinada ao sistema dominante por meio dos equipamentos legais, LDB e outras diretrizes, que estipulam como finalidade específica aos conteúdos filosóficos. Ou nas palavras dos pesquisadores:

O nosso sinal de alerta direciona-se para práticas escolares em que a filosofia é utilizada como forma de doutrinação moral ou religioso, como espaço de propaganda política, como instrumento de alienação de pessoas, como conhecimento para autoanálise, autodescoberta, relaxamento mental ou para aconselhamento psicológico e existencial. (MATTAR; TOMAZETTI; DANELON, 2013, p. 149)

Ou seja, para os autores, não é papel da filosofia suprir uma eventual carência de um “lado humanístico” (MATTAR; TOMAZETTI; DANELON, 2013, p. 149) na formação dos jovens. Os autores defendem uma filosofia que seja capaz de analisar a sociedade, que priorize os conceitos, a referência histórica, a leitura de textos, a reflexão e a escrita filosófica.

Finalizam defendendo que a prática pedagógica do ensino de filosofia deve primar pela “exposição, análise e interpretação dos conceitos filosóficos mais diversos e plurais possíveis” (MATTAR; TOMAZETTI; DANELON, 2013, p. 149); que compreenda uma leitura crítica dos textos e conceitos filosóficos que contemplem também a visão de mundo de cada aluno.

4.1.2 Corpus 2 – Em Nietzsche e Deleuze: o estímulo à criação conceitual

Tendo feito a exposição do primeiro trabalho, apresentamos o segundo texto intitulado *O Ensino da Filosofia nas Perspectivas de Nietzsche e Deleuze: um Incentivo à Criação* da autoria de Maria Eliane Rosa de Souza, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) – Campus Goiânia, em regime de Dedicção Exclusiva, publicado no caderno da Anpof *Filosofia contemporânea: Arte, Ciências Humanas, Educação e Religião*, organizado por Marcelo Carvalho e Vinicius Figueiredo, no ano de 2013.

O texto tem como objetivo discutir o fazer filosófico problematizando sua significação e sua acessibilidade aos jovens, bem como o entusiasmo investigativo e o lugar que a história da filosofia tem no intuito de despertar os estudantes para a atividade filosófica através da criação de conceitos. Esse debate acontece em vistas do retorno da filosofia ao ensino médio nas escolas, considerado ainda como um desafio “problema didático-pedagógico” de se ensinar filosofia no Brasil. Para isso, a autora se utiliza das ideias nietzschianas de abertura à forma, à arte e à criação, da obra *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* e da definição de filosofia apresentada por Deleuze e Guattari no livro *O que é a Filosofia?*

Segundo Souza, a pergunta pela filosofia é um problema conceitual e filosófico, portanto, para ensiná-la ou aprendê-la, é preciso, antes de mais nada, pensar sobre “O que é filosofia?”. Para refletir sobre essa questão, a autora busca auxílio na história da filosofia e destaca sua importância, não como território sagrado e intocável, mas: “como lugar que pode ‘ensinar’ a atitude filosófica, enquanto problematização da realidade e, ao mesmo tempo, despertar o gosto pelo ímpeto investigativo e pelo pensar criador.” (SOUZA, 2013, p. 392).

Para a autora, despertar nos jovens essa atitude filosófica não é a tarefa fácil uma vez que eles estão inseridos em uma cultura mercadológica e fetichista que faz de tudo para lhes tirar a capacidade reflexiva. Dessa forma, a preocupação é sobre o que fazer para aproximar a filosofia dos estudantes de maneira que ela faça sentido e se aproxime de sua realidade. Souza encontra amparo na resposta nietzschiana, que faz uma crítica ao seu tempo, ressaltando a necessidade de uma educação e de uma filosofia que se importem com o pensamento profundo, original, inventivo e que retomem a antiguidade clássica. Assim, a proximidade do aluno com

a atividade filosófica será possível mediante o exame de suas vivências e da cultura na qual ele está inserido.

Em Nietzsche, a cultura moderna, chamada de pseudocultura, propõe “uma educação desligada da forma, da arte e da filosofia, tornando o homem alheio a si mesmo e obliterando o verdadeiro sentido da sua existência” (SOUZA, 2013, p. 392). O que podemos entender como uma crítica à modernidade que propõe uma cultura tecnicista, especializada e mercadológica, a qual transforma os discentes em funcionários, consumidores ou alunos dóceis e úteis, liderados pelo Estado, pelo mercado e até pelas instituições de ensino ao invés de desenvolver espíritos livres.

Dessa forma, de acordo com a pesquisadora, se aproximamos a filosofia do estudante, garantindo sua diversidade, propiciamos a atividade questionadora e crítica que desperta para uma desconfiança de tudo que parece óbvio e natural. O que é um ganho visto que a modernidade está produzindo alunos que não se conhecem e tem a filosofia apenas como uma disciplina obrigatória e distante da vida, levando a autora a resgatar a ideia nietzschiana de comparar as instituições de ensino às fábricas, tornando útil aquilo que afasta o ser humano da verdadeira cultura, daquela que aflora a originalidade e a força do pensamento.

Dessa forma, Souza aproxima essa perspectiva nietzschiana da filosofia à definição de Deleuze e Guattari como sendo a arte de criar conceitos.

A filosofia enquanto criadora de conceitos quer ir ao infinito, quer dar consistência aos acontecimentos e alcançar algo de grandioso, assim como os artistas que quando se põem a criar cunham *afectos* e *perceptos* universais. Filosofia e arte são formas ímpares de criação, ambas carregam consigo uma inquietude, um certo incômodo em relação ao mundo circundante; recortam o caos; dilatam e arrombam pensamentos, e a partir deste solo, criam uma nova pátria para os seres humanos. (SOUZA, 2013, p. 393)

A filosofia, pelo aspecto de criação de conceitos, pretende dar contorno aos acontecimentos indo além. Relacionar filosofia com a arte significa dizer que ela possui uma maneira singular de criação, pois traz uma atitude indagadora diante do mundo e sua ausência de sentido, fazendo do caos novos lugares de pensamento.

Assim, na sala de aula, a filosofia é um instrumento para resgatar o ser humano como ser pensante e original e não um simples receptor de ideias prontas. A tarefa do professor é promover, no aluno, o desejo ativo de criar um presente que extrapole a história da filosofia. Por isso, segundo a autora, trabalhar a partir da ideia da criação de conceitos no ensino médio não significa capacitar os alunos para essa atividade tão grandiosa, mas um incentivo para que eles possam desenvolver uma atitude original e crítica diante à realidade.

Entender a filosofia como a “arte de inventar e fabricar conceitos” (SOUZA, 2013, p. 394) significa colocá-la em um lugar que não seja puramente exegese, no entanto que realmente favoreça o cultivo de um terreno fértil para o pensamento original. Dessa forma, o avivamento para a atitude filosófica precisa ser anterior à sua história ou no máximo concomitante a ela.

A filosofia em sala de aula é feita em conjunto com a sua história, porém precisa, antes, ir ao cerne do problema gerador das teorias propostas pelos filósofos, cada qual à sua maneira. A autora ressalta que não é sua pretensão trazer a discussão sobre história da filosofia e filosofia, mas ressalta, a partir de Deleuze e Guattari, que a história da filosofia se torna enfadonha se não for acompanhada do problema que a gerou em consonância com o conceito que possa surgir mediante a realidade.

A atitude filosófica auxilia na “desterritorialização” e “reterritorialização” fortalecendo o movimento inovador do devir e “potencializando o nascimento da oposição à indiferença até que o educando descubra sua existência como ser pensante, crítico e criativo” (SOUZA, 2013, p. 395). O que significa que a filosofia auxilia na saída do que está sedimentado para a criação de um novo lugar, favorecendo a participação do estudante em seu processo de descoberta como um ser capaz de pensar, criticar e criar.

A autora aborda a necessidade de desenvolver nos educandos o impulso investigativo com auxílio da história da filosofia. Desfrutando de Nietzsche, Souza fala da pseudocultura do mercado e da ciência moderna que assola a modernidade, fragmenta o homem e coloca-o em situação de utilidade, perdendo de vista “a vida como uma verdadeira estética da existência” (SOUZA, 2013, p. 395). Assim, é papel da filosofia refrear a pura erudição, resgatando a verdadeira cultura através do respeito à vida em sua plenitude, bem como o resgate da antiguidade clássica e da arte, o que a modernidade estabelece como sendo coisas inúteis.

Para isso é preciso que o professor auxilie o aluno na construção de uma nova maneira de pensar o conceito de utilidade, de forma que ele não negue a vida e tudo que lhe diz respeito, incluindo a natureza. Segundo Souza, o papel do educador – tanto em Nietzsche quanto em Deleuze e Guattari – é auxiliar o educando para que possa conseguir voar sozinho. O que significa que o objetivo das aulas de filosofia é auxiliar o aluno na construção de novos conceitos com a cooperação da história da filosofia.

É na rivalidade e no embate com a própria história da filosofia que se constroem os conceitos com validade para a nossa época. Assim sendo, os conceitos podem ser originais ou ainda advir de outros conceitos mal vistos ou mal colocados ao longo da história da filosofia, num plano múltiplo de devires, recortes, bifurcações e entrecruzamentos. Caracteriza ainda os conceitos, na visão de Deleuze e Guattari, o

fato de não seguirem um encadeamento de proposições, medida ou cálculo. (SOUZA, 2013, p. 396)

Os conceitos vão sendo construídos e reconstruídos de maneira a afirmar ou negar a história da filosofia, fazendo dela amiga ou inimiga, dependendo do momento em que estão sendo construídos, e, portanto, sempre ligados a ela. Os novos conceitos podem confirmar aqueles que já foram propostos ou se diferenciarem completamente, tornando-se, múltiplos. Por nascerem de problemas, variam com a época em que são criados e, por isso, estão em constante devir.

De acordo com a leitura deleuze-guattariana da pesquisadora, a sala de aula é o local propício para o pensamento e reflexão, lugar em que o professor pode criar o chamado momento “pré-filosófico” para que em seguida aconteça a atividade filosófica como “ímpeto investigativo” (SOUZA, 2013, p. 397), amparado pela história da filosofia, já que nela se encontram as respostas de problemas elaborados em cada época o que pode auxiliar na construção de novos conceitos orientados pelos acontecimentos presentes.

Em outras palavras, as aulas de filosofia são entendidas como uma atividade filosófica de investigação por meio da problematização que trabalha em conjunto com a leitura e interpretação da história da filosofia, que são entendidas, pela autora, “como o plano de imanência de onde derivaria a atitude filosófica mesma” (SOUZA, 2013, p. 397).

Fazer filosofia depende da maneira como somos tocados, do desejo, da sensibilidade e da superação da cultura instaurada em nós. Se a curiosidade é intrínseca a todo ser humano, é papel da filosofia resgatar essa característica natural, estimulando no aluno o questionamento e o pensamento aprofundado para a construção de novos terrenos, de mundos possíveis.

Sim, porque filosofar, ao modo que se compreende aqui, significa ler o mundo sob códigos e estratégias que nos permitam enxergar melhor as teias que o envolve, desinstalando e desabitando as estruturas invertidas que se apresentam como as únicas válidas. Isso não significa outra coisa senão a atitude de fazer um sobrevoo sobre o vivido e procurar os pontos de retornos e de novos voos e pousos. Em última instância isso supõe o desenvolvimento de uma cultura filosófica que considere os educandos em sua capacidade criativa, originalidade e autenticidade. (SOUZA, 2013, p. 397)

Filosofar é conseguir ler as tramas que compõem o mundo de maneira a desinstalar e a desabituar as concepções determinadas. Para a autora, o desenvolvimento da leitura filosófica colabora para que o educando consiga enxergar além das situações vividas o que ocasiona o progresso de uma cultura filosófica que leve em consideração suas capacidades criativas, autênticas e singulares.

Souza conclui ser necessário que o docente se pergunte pelo significado e pela abrangência da atividade filosófica, que procure despertar no aluno o “ímpeto investigativo” e reaver o espaço que a história da filosofia ocupa devido às adversidades e à abertura encontradas em seu ensino e aprendizado. No entanto, a autora enfatiza que: “não podemos perder de vista que o exercício da filosofia é sobretudo um exercício de desconstrução que perpassa pela reflexão e revisão de conceitos, posturas e ações” (SOUZA, 2013, p. 398).

4.1.3 *Corpus 3* – A identidade do professor agente dos saberes de espanto

O terceiro texto analisado é de autoria de Carla Patrícia da Silva, mestrande e professora de filosofia na educação básica, sob a supervisão de seu orientador Walter Matias Lima. Publicado em 2015 pelo caderno *Filosofia e Ensinar Filosofia* da Coleção XVI do Encontro Anpof organizada por Marcelo Carvalho, José Benedito de Almeida Junior e Pedro Gontijo e tem como título *Quem é o professor que encena e protagoniza os saberes de espanto com os adolescentes hoje?*

Esse trabalho propõe debater sobre a problemática da importância e do significado do ensino de filosofia na educação básica brasileira, examinando as maneiras de pensar e fazer filosoficamente. A autora reflete sobre a dicotomia entre prática e teoria que conduz a uma fragmentação dos saberes, apresentando a filosofia como saberes de espanto. Além de proporcionar uma discussão que provoca o professor de filosofia a ponderar sua identidade, Silva entende o problema como um acontecimento próprio da filosofia que possibilita o conhecimento enquanto criação, sugerindo uma pedagogia que provoca a experiência de pensamento.

Para esse debate, a autora visitou a obra nietzschiana *Assim falava Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*, trazendo o conceito de transvaloração e de uma filosofia ligada à vida. Aparecem também o texto *Nietzsche e a educação* do leitor e crítico de Nietzsche, Jorge Larossa, além de composições dos pesquisadores Sílvio Gallo e Walter Kohan, influenciados por Deleuze e Guattari.

O texto analisado é fruto da observação da autora enquanto discente do curso de licenciatura em filosofia na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) nos anos de 2007 a 2012 que percebe a falta de interesse dos colegas em relação à educação básica. O desinteresse, segundo a pesquisadora, pode estar relacionado à velha oposição entre teoria e prática, que pode ter sido provocada pela maneira como os saberes foram fragmentados na academia e fora dela.

Porém, em se tratando de filosofia, essa divisão não faz sentido visto que tanto filosofia quanto educação são lugares que possibilitam a alteridade.

Cada área de saber parece dialogar sozinha, cheias de certezas definitivas. Mas como é possível dialogar sozinho? O que faz pensar que Filosofia e Educação não são faces da mesma moeda? Talvez, o modo como esses saberes foram e são recepcionados dentro da academia, aponte algumas reflexões acerca disso. (SILVA, 2015, p. 139)

Os saberes precisam conversar e estarem abertos ao diferente, porque, para que aconteça um diálogo, é necessária a presença do outro, caso contrário o que temos é um monólogo. Não podemos pensar em filosofia e em educação de maneira separada. Não temos como permitir que essa cisão aconteça e se propague na academia.

A intenção da autora não é achar culpados para a divisão entre filosofia e educação, mas problematizar sobre o problema, o que ela define como “matéria viva da filosofia” (SILVA, 2015, p. 139). Essa problematização é feita a partir das leituras de Sílvio Gallo em conformidade com a teoria de Deleuze, que afirma que a filosofia está mais ligada ao problema do que à solução. Ou seja, quando o professor apresenta respostas prontas para o aluno ele colabora para uma atitude antifilosófica, para uma lógica da pedagogia da explicação. O problema é um acontecimento oportunizador do conhecimento enquanto criação, atividade própria da filosofia.

Assim, Silva problematiza o método filosófico questionando se já não seria um método entender o professor de filosofia como aquele que fomenta experiências de pensamento a partir de problemas, uma vez que ainda nos encontramos diante de pedagogias que engessam, ditando maneiras a serem seguidas ao invés de dialogar. Contudo, a pesquisadora sempre defende o uso do “talvez” afirmando que não está fazendo um julgamento, contudo possibilitando a criação de outros problemas, isto é, coloca a problematização como um campo do talvez, como algo em aberto cujas respostas dependerão de como cada um lida com suas experiências.

Entretanto, as experiências, tanto nas universidades quanto nas escolas, ainda são negligenciadas em sala de aula no momento em que não acontece um diálogo e impera apenas o repasse da tradição filosófica, ocasionando vários obstáculos para o ensino de filosofia, como a falta de conexão entre a criação de conceitos e o cotidiano. Pensar e estudar sobre o ensino de filosofia é vista como uma atividade menor ou não filosófica.

A filosofia intempestiva do filósofo alemão Friedrich Nietzsche ajudou-me à pensar sobre a lógica da educação da Universidade e fora dela e o quanto a academia dificultou a relação do conhecimento com a vida das pessoas também dentro e fora dela. O ensino de Filosofia com crianças possibilitou, dessa maneira, transvalorações acerca do modo como compreendia o sentido a função do ensino de Filosofia. Pensei, portanto, na necessidade de criar pontes entre o conhecimento conceitual, tão caro à

Filosofia, e o conhecimento da vida. Da vida das crianças na escola. (SILVA, 2015, p. 141)

A educação, por priorizar um conhecimento que não abre para o diálogo, apenas explica conteúdos, acaba por afastar o entendimento do cotidiano dos alunos. Tendo trabalhado com crianças, momento em que tudo era novidade e questionamentos deu à escritora a possibilidade de problematizar ainda mais o ensino de filosofia na educação básica e a necessidade de conectar o “conhecimento conceitual” ao “conhecimento da vida”.

O trabalho com filosofia para crianças deu à pesquisadora o que ela chamou de “experiências vivas” (SILVA, 2015, p. 142), que são problemas suscitados na prática, na vivência enquanto professora de filosofia na educação básica. Tais experiências contribuíram no entendimento que não se ensina pensar e, por isso, é necessário fazer uso de diferentes modos de ensinar a filosofia, usando da curiosidade, da problematização (conhecida como lógica do acontecimento) e do espanto como ferramentas, por exemplo.

A autora ressalta as dificuldades enfrentadas na escola por trazer uma metodologia diferente da usual, especialmente em relação à pedagogia que ainda carrega a crença de ensino pela transmissão de conteúdos para alunos quietos e ouvintes, assim como a desconfiança pela aparência imatura e inexperiente da professora que despertou os alunos para uma disciplina considerada até então inferior. “Pois, as mais ‘bem trabalhadas’ deveriam ser Matemática e Língua Portuguesa. Disciplinas as quais os alunos iriam precisar no futuro. Mas como aprender essas disciplinas sem pensar sobre elas? Sem senti-las?” (SILVA, 2015, p. 143-4). Dessa forma, a professora/escritora aprendeu que era preciso repensar os conceitos estabelecidos em torno da educação.

Para Silva, questionar a identidade do professor de filosofia do ensino médio é procurar por sua relação com a problematização dos conceitos já dados e como ele constrói com o aluno novas formas de existir. Assim, utilizando-se de interpretações e leituras a partir de Deleuze, a autora argumenta que os conceitos são ferramentas para filosofar com os alunos, ou seja, o ensino de filosofia para crianças e jovens brasileiros faz mais sentido se iniciado pela arte de criar problemas. “Esse poder artístico, portanto, é afirmado na maneira pela qual a Filosofia cria conceitos e se mantém viva, pela capacidade de criar alteridades” (SILVA, 2015, p. 145).

A importância da filosofia dá-se ao fato desta possibilitar a invenção de conceitos que são ferramentas construídas no tempo e segundo experiências vividas mediante a necessidade de dar sentido aos conhecimentos. Dessa maneira, a formulação de conceitos em busca de solução para os problemas é o que impulsiona o pensamento em sala de aula. Melhor dizendo: o ensino de filosofia acontece em função da construção de conceitos em decorrência da

atividade de pensamento em sala de aula a partir da vivência, isto é, da problematização criada mediante vivência dos alunos e estímulo do professor.

Para a pesquisadora, os conceitos não são estáticos, únicos ou inativos uma vez que pensar não é somente refletir, é criar por intermédio do espanto. Por isso, a filosofia é entendida como “modos de vida” (SILVA, 2015, p. 146), pois é realizada a partir dos acontecimentos vividos e criados em sala de aula. O que não quer dizer trabalhar com assuntos atuais, mas conteúdos que façam sentido na vida do estudante, ou seja, aquilo que diz respeito à experiência vivida por ele em busca de compreensão para não tornar a atividade filosófica um simples achismo.

O ensino de filosofia a partir da construção de problemas é uma aventura por apresentar soluções insuficientes e não apresentar respostas prontas. O que incomoda a “sociedade pedagogizada” (apresentada por Gallo) e massificada acostumada a receber explicação ao invés de questionar, trazendo o professor como figura central. Destarte, o professor de filosofia é entendido como um “possibilitador” e não um facilitador, pois seu papel é possibilitar a criação de problemas em função dos conceitos e não transmitir pensamentos prontos. “Não preocupe-se com o fim. Mas com o meio. O meio pelo qual, a produção de saberes seja um organismo vivo em sala de aula. Que provoca acontecimentos que façam os alunos identificar-se” (SILVA, 2015, p. 147).

O professor de filosofia não é aquele que explica, é o que provoca, suspendendo, temporariamente, as verdades estabelecidas o que é um constante risco. Ele auxilia não só na construção da experiência do pensar, como também pensa sua própria experiência, agindo segundo a necessidade e o desejo de criação. “Necessidade que nasce da surpresa que só o acaso pode dispor. Assim, o inventor é um amante. Sendo um amante, deseja surpreender-se sempre e de novo com suas amadas: a Filosofia. A Vida” (SILVA, 2015, p. 148). Daí, para a autora, a importância de Nietzsche como aquele que incomoda os que procuram um lugar seguro para o conhecimento por questionar todos os valores que se apresentam como superior à vida, inclusive a própria história da filosofia. Portanto, é o filósofo que inaugura maneiras diferentes de pensar e problematizar o próprio pensamento, o que trouxe nova maneira de filosofar, percebidos por filósofos franceses como Foucault, Deleuze, Lyotard dentre outros.

Silva ressalta não ter Nietzsche como modelo, sim como inspiração para que cada professor possa desconstruir e reconstruir o pensamento, para ensinar criar sem aprisionar o conhecimento, ou seja, ensinar sem desejar ensinar, mas almejando a experimentação. É

transformar a filosofia nietzschiana em um ensino de filosofia que seja ousado, mutável, alegre, incerto e, portanto, conectado à vida e transformador.

Nós, homens modernos, não temos tempo para transmutarmos. Pois vivemos sempre no automático. Não temos experiências porque não temos infância. Nossa linguagem, bem como nosso pensamento e nosso fazer rebuscado, nos impede de criarmos fábricas de inventar coisas. Nossas engrenagens não permitem tensionar nossas forças com outras. Ser professor hoje, nos parece mais seguro correr das tensões. Pois, somos homens modernos. Donos das certezas. Pretendemos emancipar os nossos alunos. Todavia, não sabemos quem somos. Não temos experiências, nem infância e, portanto, não temos história. (SILVA, 2015, p. 152-3, grifo da autora).

A modernidade roubou do homem o tempo, tão necessário para o conhecimento de si mesmo e da transformação. Agora impera a rapidez que nos impele para um automatismo desenfreado. Não temos tempo de experimentar e de sentir o que nos atrapalha no processo criativo e, com isso, não permitimos as inseguranças. O professor moderno é aquele que necessita da segurança por não ter tempo de lidar com as incertezas e, dessa forma, mesmo pretendendo emancipar o aluno, não sabe como fazer justamente por não ter tempo de se conhecer e tampouco de vivenciar experiências e construir sua história.

Como conclusão, o que a pesquisadora propõe é um questionamento sobre a identidade do professor moderno como aquele que provoca a construção de conceitos conforme manifestação dos acontecimentos.

4.1.4 Corpus 4 – A filosofia antropofágica

Assim como o trabalho acima, este também foi publicado em 2015, no caderno *Filosofia e Ensinar Filosofia* da Coleção XVI do Encontro Anpof. Entretanto, de maneira peculiar e bem humorada, é apresentado em forma de um conto chamado *Uma experiência antropofágica no ensino de Filosofia em nível médio*, no qual a autora/professora Bárbara Romeika Rodrigues Marques apresenta a experiência de uma professora de filosofia no ensino médio de uma escola brasileira.

A intenção da composição é apresentar uma proposta didática que conecte o exercício da filosofia às múltiplas realidades socioculturais tanto para quem ensina quanto para quem aprende e, para isso, é abordada a possibilidade de uma prática filosófica embasada na diversidade e na capacidade inventiva. Então, o texto oferece-nos uma experiência filosófica no ensino médio em que é ressaltada a força subversiva, criadora e inventiva da antropofagia de Oswald e Mário de Andrade juntamente com a rebeldia de Nietzsche no intuito de

problematizar o ensino de filosofia brasileiro em nível médio, ainda trabalhado como cópia europeia de uma filosofia salvadora.

O objetivo é questionar se a atividade filosófica realizada na escola contribui para a autonomia e para a criatividade dos estudantes diante a construção de novos conceitos a partir dos já apresentados pela história da filosofia e como isso pode acontecer. Ou seja, sugere uma atividade filosófica como interação entre a história e a realidade com a intenção de criar conceitos.

Por se tratar de um conto, não possui citações e, portanto, não há bibliografia que nos indique quais obras nietzschianas a autora utilizou. Todavia, percebemos ser um trabalho que pensa o ensino de filosofia se utilizando de ideias do filósofo por aparecer seu nome como “o cantor da estação” (MARQUES, B., 2015, p. 295) e mencionar a crítica à história da filosofia, vinculação da arte à vida e um atributo à alegria, ou melhor, a uma gaia ciência proposta por Nietzsche. Aparecem também os nomes de Deleuze e Guattari, com a proposta da criação de conceitos pela problematização, além da presença embelezadora dos escritores Guimarães Rosa, Leminski e Carlos Drummond de Andrade.

Assim, o conto tem como protagonista Maria das Graças Monteiro Leal, ou simplesmente “Gracinha, doutora em Filosofia, mestre ou só licenciada, aluna conceito A durante a vida acadêmica” (MARQUES, B., 2015, p. 286), seu cotidiano como professora de ensino básico e um incidente que lhe aconteceu provocando uma transformação em seu modo de ensinar filosofia. O que apresentamos a seguir são fragmentos do conto e explicações a partir dele como meio para alcançarmos os argumentos usados pela autora na construção de sua proposta para o ensino de filosofia no ensino médio.

Ao enfrentar 40 horas semanais em uma sala de aula de filosofia para o ensino médio, pela primeira vez, Gracinha, excelente aluna na graduação, que conseguia dissertar sobre vários filósofos e relacioná-los, além de publicar diversos artigos, vê-se perdida sobre o que fazer: qual perspectiva seguir; qual livro didático e qual metodologia usar. E ainda muita dúvida sobre o que é currículo e sua utilidade, LDB e PCN.

O conto, no primeiro momento, relata uma aula de filosofia tradicional em que Gracinha “escreve no quadro, abre livro, conversa, é a atual representante de Leibniz, Santo Agostinho, Heráclito, Hegel, etc.” (MARQUES, B., 2015, p. 287) exibindo, em detalhes, o desinteresse da maioria dos alunos o que provoca a ira de Gracinha: “você não quer nada você não quer nada, diz a professora, insistentemente” (MARQUES, B., 2015, p. 287), e aulas totalmente desconexas: “Acaba 50 minutos de aula. Gracinha saiu aliviada e sem olhar pra trás. Entra a

professora de História. Apaga o quadro onde estava escrito: ‘Uso da razão na história da Filosofia’ e escreve ‘Era Vargas’.” (MARQUES, B., 2015, p. 287, grifo da autora).

Gracinha enfrenta, em outra sala de aula, mais dificuldades como, por exemplo, fazer chamada e montar o Datashow, o que a leva perder alguns minutos da aula. Sem contar com a perda da voz por conta das inúmeras exposições que já havia feito e também as importunações sofridas na sala dos professores em seu momento de descanso:

A diretora vem lhe perguntar sobre as notas no portal, aluno 1 da 1245 vem lhe perguntar por que se diz *Dê-car-te* e se escreve *Descartes*, a copeira vem lhe perguntar se quer café, a comissão de formatura vem lhe perguntar se quer comprar rifa, aluno 32 da 2356 vem lhe perguntar se ainda aceita o trabalho, a professora portuguesa vem lhe oferecer produtos da *Natura*. (MARQUES, B., 2015, p. 288, grifo da autora)

Em uma tarde de terça-feira do ano de 2011, segundo o relato do único aluno que presenciou a cena, Gracinha sofre um grave acidente: a queda de um livro em sua cabeça, “Foi olhar e tava escrito: a Utopia Antropofágica, do Oswald de Andrade. Em seguida, como se a violência já não bastasse, toda a seção dos Andrades, dos R de Rosa, dos H de Hilst, D Deleuze, os do Nietzsche. Foi um duro golpe da gravidade” (MARQUES, B., 2015, p. 288). Com isso, a autora do conto nos faz uma alerta sobre quão era grave a situação do ensino de filosofia e a necessidade de repensar essa prática recorrendo a diversos autores e suas propostas.

Após alguns meses em coma, a professora retorna para escola de maneira diferente. É notória a mudança nas suas aulas, que passam por uma maior interação entre professora e alunos, além do uso de práticas incomuns, como fazer círculos com todos sentados no chão, uso do celular para pesquisa e para ouvir músicas, conversas, discussões e questionamentos sobre variados assuntos que fazem parte do cotidiano dos educandos. Em princípio Gracinha não consegue a aderência de todos os alunos, mas aos poucos foi conquistando a atenção e participação deles.

Diante dessa aula fora dos padrões estabelecidos, um aluno questiona Gracinha se ela não iria dar aulas, o que provocou na professora uma dúvida sobre o que seria dar aulas e a fez lançar para a turma esse questionamento:

O que nos interessa aqui? Impor qualidades de percepção de mundo ou decorar conceitos prontos? Negar ou afirmar a liberdade de ser quem se é? Pensamento mítopoético que participa da lógica do imaginário, e que é selvagem por oposição ao pensar cultivado, utilitário e doméstico. Revitalização do papel da filosofia, revolucionária como todo ato de coragem e autoafirmação de si. Valorizar a imaginação. Unir infância e rigor. Recheiar a razão instrumental. Absorver o que no outro difere e que fortalece. E o que a gente faz com as longas cadeias de raciocínio que caracterizam a filosofia stricto sensu?

– vamos comer. Regurgitá-las em cadeias de imagens que ligam a intuição (poética) densa à conceituação filosófica esquematizada. (MARQUES, B., 2015, p. 289, grifo da autora)

Aqui a autora questiona o objetivo das aulas de filosofia que não podem se resumir a repasses de ideias prontas minando o processo criativo e autêntico dos educandos. Um ensino de filosofia que precisa conectar inovação, inocência e seriedade, que se alimente de todo e qualquer tipo de conhecimento.

As mudanças na forma de Gracinha ensinar, como, por exemplo, apresentação de pesquisas realizadas por grupos formados mediante afinidade de assuntos, improvisos conforme conhecimento adquirido, incentivo ao uso de mídias digitais como criação de uma página na *internet*, fez com que os alunos se engajassem no processo criativo e fazer filosófico, mas também levou alguns a desconfiarem da sanidade mental da professora.

E, por meio das aulas, a professora vai questionando e incentivando os alunos a pensar e a criar possibilidades de existência como ser humano e como brasileiro.

O que você tem a dizer? O ser pensante, o ser expectador? Quem sou eu? Quem somos nós brasileiros? brasilidade existe? Qual a singularidade que o Brasil pode oferecer à Filosofia? E a Filosofia ao Brasil? Filosofia enquanto atividade. Filosofia também se faz com as variáveis tempo e lugar. Vamos descobrir as nossas variáveis. É Brasil? É favela? É classe? É ter 15 ou 17 anos? Quais as questões comuns ao tempo em que vivemos?

(...)

O que os clássicos têm a nos dizer, por que pode ser atual universal etc. e tal? Aqui nessa tal aula de 50 ou 100 minutos o papo é: experiência filosófica a partir da criação, da incorporação. Arte+abstração. Política com polêmica, estética com obra, filosofia com teoria. (MARQUES, B., 2015, p. 290, grifo da autora)

Bárbara Marques, mediante vários questionamentos sobre a identidade do ser humano e do ser brasileiro em relação à filosofia, sugere-nos um ensino baseado na experiência, realizado por meio da criatividade envolvida com o debate político, com a arte e com a teoria filosófica.

As aulas vão tomando formatos diferentes resultando em maneiras incomuns de avaliação: “Quem comentar ganha ponto. Quem perguntar ganha ainda mais ponto. A melhor pergunta ganha uma porção de vários pontos. Ponto pra tudo que é lado. A gozação dos pontos” (MARQUES, B., 2015, p. 290) e, conseqüentemente, um processo mais simples de preencher o diário de classe.

Assim, através da escrita no caderno de um aluno, a autora apresenta sua concepção sobre o que deveria ser uma aula de filosofia:

Quero ser experimental, irônico, sistemático ou dissertativo-argumentativo? Quero filosofar. Mas a Filosofia só se efetiva na geografia Greco-romana? Só se faz Filosofia com as longas cadeias de razão? Creio que não, embora ela seja datada, não pode ser restrita, pois é movimento de pensamento: ser singular e ser plural. Então também podemos abolir as hierarquias tradicionais, a começar pela linguagem e aplicar o pensamento puro em contato com quem sou... Cotidiano e potência. absorver a energia da baixa cultura. Dicção descomplicada. Naturalidade revisitada, reconquistada, simplicidade sistemática e séria. Amalgamar-se. A filosofia do sim. Um dizer afirmativo: é isto mesmo, a vida. A vida nos trópicos, sob o sol. América do sol, do sal, do sul. Nietzsche nos trópicos. Meu pensamento e o meu rigor. (MARQUES, B., 2015, p. 291)

As aulas de filosofia podem aproximar-se dos alunos, da experiência, dos sentidos ao invés de pretender meramente repassar sistemas racionais estabelecidos. A filosofia é um movimento de diversos pensamentos, uma atividade afirmativa, fundamentada no cotidiano, por isso vinculada à vida, o que resulta em uma leitura abrazeirada dos filósofos e do próprio Nietzsche.

O ensino de filosofia efetuado por Gracinha também baseia-se em rodas de conversas e clube de leituras nos quais os estudantes apresentam trechos de livros de literatura escolhidos por eles mesmos, no devorar antropofágico, na criatividade, na arte, na alegria, na piada, mas, sobretudo, na busca pelo conhecimento através de leitura da história da filosofia, do diálogo com os filósofos, da construção de argumentos e da relação entre diferentes pensamentos, da escrita de textos autorais e até mesmo do uso de filmes.

Dali a algumas aulas propôs o jogo do sim ou não:
 Queremos reafirmar e manter o legado da tradição? Sim
 Queremos conhecer e aprender? Sim
 Mas somente copiar? Não.
 Conhecer pra construir, reconstruir, desconstruir? Sim
 Ser homem e ser mulher entre os filósofos? Sim
 Manter um espírito de subserviência? Não.
 Estamos à procura do nosso princípio criativo? Sim
 Então música, filmes, livros programas de TV, textos clássicos de Filosofia, notícias de jornal podem ser problematizado de modo filosófico? Sim.
 Significa que dependendo da forma que seja lida até um texto filosófico pode ser não-filosófico? Sim
 Vamos passar o bimestre apenas interpretando Platão, Heráclito na prova de marcar, Descartes no texto dissertativo, Aristóteles no livro didático, no quadro e no data-show? Não. (MARQUES, B., 2015, p. 292-3)

O que a autora sugere é um ensino que, mesmo mantendo um vínculo com a tradição, a filosofia possa ser questionada, reconstruída, repensada. Isto é, um espaço onde os alunos possam ousar “comer” o que a tradição tem de melhor usando disso como força para criar seu próprio modo de fazer filosofia.

Assim, as aulas de filosofia da professora Gracinha vão tornando-se versáteis, participativas, interessantes, espaço em que os alunos comentam os textos escritos pelos próprios colegas, constroem argumentos a favor ou contra, identificam questões filosóficas, problematizam textos, formulam perguntas sobre eles, tomam partidos dos filósofos lidos, dentre outros. Sempre trabalhando com a questão de singularidade humana e brasileira, tanto que esse assunto foi publicado por uma aluna em uma comunidade do *Facebook*:

Ninguém pense que gente cá no Brasil não sabemos ser civilizado nos sistemas ou que nunca conseguiremos formar longas cadeias de razão da filosofia. Vai vindo – quem sabe uns 2 mil aninhos: esse país é ainda muito criança. Mas ser criança não é maravilhoso? Veja o Tom Zé, Caetano, Manoel de Barros. Criança prodígio nasce de monte aqui. A ludicidade, a alegria, a soltura. Sei fazer samba, sei ouvir Villa-Lobos, sei dançar punk, sei carnavalizar, sei ler e sei escrever muito bem. Me chamo Macabéa de dia e Macunaíma à noite, todo mundo aqui nesse bairro entende meu papo reto, minha expressão. Meu sistema é a democracia das palavras e nada que se afaste da vida me serve. Se tu me pergunta qual é espírito do nosso país, respondo que ta em tantas e tantas fontes culturais. (MARQUES, B., 2015, p. 293, grifo da autora)

A escritora aponta a capacidade filosófica que os brasileiros possuem e sua forma singular de fazer filosofia através da alegria, da brincadeira e da espontaneidade refletidos em sua arte resultado da diversidade cultural aqui existente.

Gracinha nomeou, em seu diário de classe, a metodologia usada como “‘Alegria é a prova dos nove’; O exercício do aluno em sua ludicidade, singular e plural. A aula deve convergir para a deglutição. Inserir as problemáticas comuns ao movimento filosófico. Devorar, regurgitar. Canibalismo cultural” (MARQUES, B., 2015, p. 294, grifo da autora). No entanto, a coordenadora pedagógica reprovou tal descrição, sugerindo mudança e lembrando-a das provas da próxima semana e das matérias do currículo que precisam ser cumpridas.

A professora tentou explicar, sem êxito, que fazia uma experiência antropofágica, na qual os jovens pensavam o passado a partir do presente, produziam conceitos, refletiam a própria identidade, a do Brasil e o fazer filosófico respeitando, mas também problematizando a tradição em busca de uma renovação intelectual. Porém, novamente recaem sobre Gracinha as burocracias a serem efetuadas, como: a disciplina em sala de aula; aplicação de provas internas e externas; fechamento de bimestre; lançamento de notas; preenchimento correto do diário e assinatura de ponto.

Tais cobranças levam a professora a sugerir um manifesto:

Contra a mentalidade colonial de somente copiar. Contra o medo, a servilidade, o academismo, a imitação servil, contra os ombros rígidos; contra as sublimações. Contra as roupas e o modo de ser do inverno no calor tropical. Contra a tendência

especulativa imobilista; a petrificação intelectualista; espírito de servidão socrática (a voz de Nietzsche, o cantor da estação); proponho um manifesto a ser copiado por todos vós, de outros campos conceituais e outros currículos.

O camarada Nietzsche submete os personagens consagrados pela história da filosofia a um tratamento de desmistificação dos sustentáculos da metafísica. Vamos capturar dele o modo, a inspiração. Arrastá-lo conosco pra dentro de sala. Vincular arte e vida, indivíduo e sociedade, homem e nação. O eu e o nós. Reinventar. Fazer com que tudo o que é de fora seja incorporado, modificado, regurgitado. Por nosso entendimento e por nosso intestino.

Pela legalização da Alegria na sala de aula.

Pela assimilação impura! Lutemos pela negação e afirmação.

Pensamento vivo, afirmativo e corrosivo ao mesmo tempo. Professores, Uni-vos! Pela desconstrução e reconstrução dos clássicos, lutemos! Pela proliferação dos impulsos criativos! A experiência lúdica da incorporação. Pela proliferação da autonomia na sala de aula! Pela revitalização da coragem da ação e da palavra autêntica. Pela legalização da alegria como prova dos nove.

Professores, Uni-vos! (MARQUES, B., 2015, p. 295, grifo nosso)

Bárbara Marques mostra-se contra um ensino de pura erudição, de uma filosofia brasileira sem sua identidade. Acredita em uma filosofia que promova a formação de conceitos genuinamente brasileiros, conciliada à arte e à vida, como propõe Nietzsche, uma aula que seja plural, revolucionária, antropofágica, criativa, autêntica e alegre.

No entanto, Gracinha só acredita ter proposto tal manifesto aos colegas, mas não disse uma única palavra, somente volta para a rotina diária de uma professora de educação básica em escola brasileira. O conto termina, ao que nos parece, com uma sugestão da autora de que toda mudança sofrida nas aulas de filosofia fosse apenas um devaneio da professora, visto que o conto começa e termina em uma terça-feira.

4.1.5 Corpus 5 – A pedagogia do distanciamento

Esse quinto trabalho, elaborado por Aneurisvan Barbosa Célio, professor de filosofia na educação básica tem o título de *A aula de filosofia e a pedagogia do distanciamento* e foi publicado no caderno *Filosofar e ensinar a filosofar* de 2019, organizado por Alessandro Rodrigues Pimenta, Antônio Edmilson Paschoal e Jorge Luiz Viesenteiner, fruto do XVIII Encontro Nacional da Anpof.

O texto analisado é parte da dissertação do Mestrado Profissional em Filosofia (PROFFILO) realizado na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) e tem como objetivo trabalhar questões referentes ao ensino de filosofia em nível médio da escola pública brasileira na intenção de apontar aspectos referentes a essa prática que colaboram com a pedagogia do distanciamento, ou seja, expor e pensar os motivos que levam a filosofia a se afastar das salas de aula, sendo julgada como algo insignificante e sem importância.

Para dar corpo à questão do distanciamento do ensino de filosofia de atividade filosófica tanto de professores quanto de alunos, o pesquisador faz uma relação entre os autores Nietzsche, Rancière e Paulo Freire. A obra nietzschiana escolhida foi a *Terceira consideração intempestiva: Schopenhauer educador*, apresentando a crítica que Nietzsche faz ao ensino enciclopédico, o que impossibilita a filosofia criativa e conectada à vida. De Jacques Rancière, o autor apresenta-nos *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual* trazendo a ideia de uma educação preocupada em dar respostas e não em suscitar questionamentos em que o professor é aquele que, ao invés de querer explicar, quer aprender. E com *A pedagogia do oprimido* de Freire, o pesquisador expõe a concepção de educação bancária na qual o professor que sabe transmite conhecimento ao aluno que não sabe, o que impossibilita um ensino de filosofia como atividade de criação de conceito.

Começando pela exposição de ideias nietzschianas, o autor aponta a propensão à preguiça e ao medo como motivos iniciais para o distanciamento da atividade filosófica. A inclinação à preguiça pode ser corroborada pelo professor ou pela escola que pretendem formar crenças, pois favorece a padronização do aprendizado, o que é positivo para a manutenção do poder.

Assim, um bom professor é aquele honesto consigo, com suas ideias e com a vida, sem esperar reconhecimento e, por isso, é um exemplo para a vida. “Portanto, é preciso ter um mestre que possa contribuir para vir a ser o que si é, para si educar. [Schopenhauer] Conseguiu vencer as seduções modernas do seu tempo e não se rendeu à subserviência do Estado [...]” (CÉLIO, 2019, p. 29). Em Schopenhauer, Nietzsche vislumbra esse mestre capaz de viver o que acredita e não se sujeitar a qualquer tipo de autoridade que não seja a sua própria, aquele que ensina o homem a ser quem é.

O autor aponta a crítica nietzschiana às instituições de ensino de sua época, uma vez que a atividade filosófica é substituída por um ensino enciclopédico baseado na formação de opiniões. Célio aponta uma semelhança com a formação de professores das universidades brasileiras atuais, pois, dependendo da instituição na qual estuda, há uma possibilidade da aula de filosofia desse professor contribuir para o ensino estabelecido pelo senso comum, além de correr o risco “de incorporar o Estado como finalidade última” (CÉLIO, 2019, p. 30) o que significa a perda da própria identidade. Assim, é trazida a crítica de Nietzsche ao Estado por impossibilitar a autonomia de pensamento, preocupado apenas com a formação de funcionários dóceis e obedientes, o que transforma os filósofos em simples professores de filosofia que seguem obrigações pré-determinadas, ou melhor, eruditos que transmitem a história da filosofia ou valores estabelecidos.

Em apoio a essas críticas, o pesquisador cita Silvio Gallo como leitor de Nietzsche que apresenta a educação enciclopédica como um modelo de ensino que prioriza o conhecimento estruturado, mnemônico, carregado de obrigações e, por isso, tedioso, sem sentido, afastado da filosofia. “Uma pedagogia a serviço do Estado que promove, na concepção nietzschiana, mais um distanciamento do que uma aproximação, mais ódio que amor, mais tédio que admiração” (CÉLIO, 2019, p. 30). Ainda com uma leitura de Nietzsche a partir de Gallo, Célio defende a relevância da tradição filosófica como o princípio para a experiência filosófica de criação, ressaltando uma proposta para o ensino de filosofia que não se baseie na submissão do aluno em relação ao professor, em outras palavras, na transmissão passiva de conhecimento daquele que ensina para aquele que aprende.

Apresentados os argumentos nietzschianos que nos auxiliem na reflexão do ensino de filosofia baseado no distanciamento, o escritor traz a crítica de Rancière à sociedade pedagogizada. Melhor dizendo, Rancière questiona a didática de sua época, que defendia a existência de uma metodologia garantidora do ensino e do aprendizado para todos sobre tudo.

Dessa feita, Rancière duvida de uma pedagogia que se apresente como “ciência da educação, ciência do ensino e da aprendizagem, ciência do controle” (CÉLIO, 2019, p. 31), ou seja, uma pedagogia que caminhe por uma estrada previsível, estável e ordenada capaz de colocar todos os aprendizes no mesmo patamar de sabedoria. Dessa maneira, uma sociedade pedagogizada é aquela que acredita em uma educação em que todos vão aprender e se desenvolver igualmente em prol de uma sociedade justa, democrática, republicana e igualitária.

O pesquisador, novamente com o auxílio de Gallo para interpretar Rancière, afirma que a modernidade segue os propósitos da sociedade pedagogizada, acreditando na desigualdade das inteligências, propondo o fim da desigualdade, o que diverge da proposta de uma educação emancipadora, que acredita e aceita a igualdade das inteligências, isto é, todos sabem alguma coisa e todos precisam aprender.

Porque o estudante pode aprender sem um mestre explicador, mas não sem um mestre. O que ocorre é uma subordinação de uma vontade à outra, mas nunca de uma inteligência à outra, esse é o caminho trilhado pelo mestre embrutecedor, pois submete a inteligência do estudante à sua. Como se o estudante precisasse das palavras do mestre para traduzir o conteúdo de um texto. (CÉLIO, 2019, p. 32)

Na educação precisamos de um professor que oriente o aluno, que o ajude a caminhar com suas próprias pernas, um espaço em que não haja submissão de conhecimentos, visto que todos são importantes. A pedagogia que se ampara na dependência da explicação e do conhecimento do professor acaba por aprisionar o aluno e embrutecer a relação.

A defesa de Rancière é para um ensino fundamentado em um mestre ignorante, que, assim como o aluno, também pretende aprender. Dessa forma, esse mestre, ao invés de aprisionar e ter que explicar para o aluno, liberta-o para seu próprio pensamento. O que, segundo Célio, aproxima do professor de filosofia, que está mais para ignorante do que para sábio, dado que quanto mais percebe sua ignorância, mais busca pela sabedoria.

Nas aulas de filosofia, precisa acontecer sempre o aprendizado tanto para o professor quanto para os alunos, levando em consideração que todos sabem algo sobre alguma coisa e que, por isso, todos aprendem sempre. Esse método é chamado por Rancière de Ensino Universal posto que a figura do mestre existe, não para explicar, mas para possibilitar a relação das inteligências.

Eis o segredo do Ensino Universal: aprender algo, qualquer coisa, e relacionar com o resto. Nesse quesito, todas as inteligências são iguais. Qualquer emancipação possível só é alcançada entre indivíduos, no encontro entre pessoas singulares em suas relações de igualdade, professor e estudante, nunca no plural, sempre no singular, sem submissão da inteligência ou opressão, que em alguns casos está sob a mesma roupagem. (CÉLIO, 2019, p. 33)

No método do Ensino Universal todos aprendem e todos ensinam, pois não há desigualdade de inteligências. Todo ser humano é inteligente em sua singularidade e, por isso, para que exista proximidade entre o ensino de filosofia com a própria filosofia, a proposta é que o professor que esteja aberto à ignorância, ou seja, um mestre que “sabe muitas coisas que pode relacionar a outras coisas que serão aprendidas” (CÉLIO, 2019, p. 33).

Em Paulo Freire, o autor aponta a educação bancária como fator de distanciamento da filosofia de seu ensino. Esse tipo de educação faz parte do modelo da modernidade capitalista e é caracterizada por ser um ensino que toma a cabeça do aluno como um lugar onde o professor deposita conteúdos escolares programados, tal como acontece em agências de banco. Dessa forma, o professor que dispõe do conhecimento tem a missão de transmiti-lo para os alunos, que o recebem passivamente.

Essa pedagogia representa quem está no poder e vai ao encontro do tecnicismo, cujo maior interesse é a formação de mão de obra especializada no intuito de enriquecer as indústrias e fomentar a economia de mercado. A educação bancária, por ser passiva, nega a criatividade impossibilitando a filosofia de ser ensinada a partir da criação de conceitos.

Então, a didática usada na educação bancária é a narrativa, isto é, o professor fala o que foi acordado como importante e o aluno ouve e guarda para, talvez, reproduzir na prova ou em outra situação. O melhor professor é aquele que possui as melhores técnicas de memorização

de forma que os alunos guardem todo o conteúdo exposto. Ou melhor, quanto mais conhecimento o professor conseguir passar ao aluno e este conseguir arquivar, melhor será esse professor.

O que se observa com essa forma de ensino é o apagamento da criatividade do estudante tornando-o cada vez mais ingênuo e meramente reprodutor de conteúdos. Não há diálogos entre professor e alunos, mas comunicados, partindo daquele que conhece para aquele que não conhece, deixando explícita a diferença de sabedoria existente entre eles. Dessa forma, não há espaço para a novidade, há apenas para a repetição.

A educação bancária preza pelo silêncio, valorizando alunos calados que escutam com atenção o que o professor lhes transmite, conservando a cultura do silêncio em que o educando não pode comunicar sua visão de mundo, seja falando ou escrevendo. A palavra é posse do professor, impedindo, então, a experiência do pensamento, pois, diante alunos mudos, não há possibilidade de troca de ideias. Logo, o aluno perde sua capacidade de pensar por conta própria, sempre à espera do comando do professor. “Nesse sentido, o silêncio tem a função de ajudar a não pensar. Sua finalidade é suprimir toda forma de pensamento com a reprodução como método” (CÉLIO, 2019, p. 34).

Como conclusão, o autor questiona a contribuição do Estado para uma aula de filosofia que seja filosófica uma vez que essa possui metas próprias. O escritor afirma que há alertas dos autores trazidos sobre as intenções do Estado em relação ao ensino da filosofia, o que possibilita procurar maneiras de boicotar o sistema para aproximar a filosofia de seu ensino. Conhecer os modos de proibir a atividade filosófica é relevante para nosso conhecimento enquanto sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Em suma, o pesquisador aponta o que seria um empecilho para a aproximação das aulas de filosofia dela mesma, diagnosticada por cada autor exposto. Para Nietzsche, seria o ensino enciclopédico ou erudição pura e simples; para Rancière, a sociedade pedagogizada dependente de explicações; para Paulo Freire, a educação bancária com a crença que o aluno é um depositário de conhecimentos. Com esses anúncios, o autor espera provocar nos professores uma reflexão acerca da sua prática e conseguir burlar os mecanismos que impedem as aulas de filosofia serem filosóficas, isto é, relacionadas à vida, estimulando o envolvimento do estudante, a aventura filosófica da incerteza, o pensamento e a criatividade.

4.1.6 Corpus 6 – A contribuição da filosofia no processo de subjetivação

O último trabalho analisado também faz parte do caderno *Filosofar e ensinar a filosofar* do ano de 2019, organizado por Alessandro Rodrigues Pimenta, Antônio Edmilson Paschoal e Jorge Luiz Viesenteiner. Tem como autora Angela Zamora Cilento, professora assistente II da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e como título *Na e para além da sala de aula: Filosofia – Uma pra viver. Considerações sobre as contribuições de seu ensino para os processos de subjetivação*.

O trabalho versa sobre o impacto negativo que o “capitalismo predatório” da modernidade neoliberal causa nas políticas educacionais brasileiras, convertendo a educação em mercadoria, o que provoca um ensino deficitário, marcadamente técnico e utilitário para a formação de mão-de obra adequada para o trabalho. Nessa situação, em que impera a “ordem do distante” a filosofia ensinada é aquela que obedece a essa política, resultando em seres humanos perdidos e autodestrutivos. Em decorrência disso, a pesquisa visa a um ensino de filosofia de caráter transdisciplinar, que contribua na formação de sujeitos empenhados na construção de si, isto é, um ensino de filosofia para a vida e para a ação a partir de uma “estética da existência” (CILENTO, 2019, p. 41).

A autora menciona quatro obras nietzschianas, sendo elas: *Sobre O Futuro De Nossos Estabelecimentos De Ensino*, *Genealogia da Moral*, *Crepúsculo dos Ídolos* e *Gaia Ciência*, trabalhando com os conceitos “vontade de potência” e “força dionisíaca” ao sugerir uma filosofia ligada à arte afirmando e vivendo a vida intensamente, fazendo desta uma obra de arte. Para dialogar com Nietzsche, a autora traz Michel Foucault com sua *História da sexualidade* e Pierre Hadot com as obras *Elogio da filosofia antiga* e *O que é a filosofia antiga?*, além de apresentar diversos pensadores e críticos.

Em sua introdução, Cilento, aludindo ao texto *Espaço Público e Experiência* (2002) de Oskar Negt, afirma vivermos, atualmente, em um capitalismo predatório, momento em que a educação se tornou meio de obtenção de lucros e que, em vista disso, o ensino de filosofia é utilizado enquanto defesa dos interesses do mercado. Retomando a história do ensino de filosofia no Brasil, ela ressalta que a inclusão e exclusão do ensino de filosofia nos currículos brasileiros sempre foram em decorrência de algum interesse de poder.

Assim, a Reforma do Ensino Médio, que inclui a prática de filosofia nos currículos sem esclarecer como isso se dará, pode ser pensada “para além da sala de aula” (CILENTO, 2019, p. 38) uma vez que também envolve relações de poder na inserção de uma política neocolonialista cujas regras a serem seguidas são ditadas pelo mercado internacional ratificando

a “ordem do distante” cunhada por Henri Lefebvre na obra *O Direito à Cidade* (1969). Deste modo, esta reforma acaba por coadunar com os objetivos capitalistas, transformando a educação em uma fonte de lucros e não “pública, gratuita e de qualidade” (CILENTO, 2019, p. 38) e, também, transformando filosofia como meio de formar mão de obra adestrada. Com tal adoção, os alunos de baixa renda serão subtraídos da escola pública para cursarem escolas privadas, sem que isso demonstre uma verdadeira qualidade de ensino. (CILENTO, 2019, p. 38).

A “ordem do distante”, isto é, a ideia de que as regras são ditadas pelo mercado internacional, traz consequências à política de educação brasileira, que passa ter como objetivo a geração de vantagem para o mercado no qual o resultado é uma padronização do ensino que acaba nivelando por baixo e transformando os alunos em homens submissos, fazendo a escritora lembrar Nietzsche. Para a pesquisadora, mesmo que todas as escolas estejam afetadas pela “ordem do distante”, não podemos generalizá-las em virtude de cada uma ter sua especificidade, assim como acontece na filosofia, a qual só pode ser pensada em filosofias, citando Celso Favaretto. Então, cada escola tem sua característica própria a depender do modo como se efetuam os relacionamentos, ou seja, como cada escola se organiza, quais valores são priorizados, como se dá o ensino e o seu entorno.

Isso significa, para a autora, que a escola não é neutra e que, portanto, existem nela forças que contribuem na formação dos sujeitos que a frequentam, seja oprimindo e/ou libertando. O que também diz respeito às aulas de filosofia, pois a forma como ela será ensinada vai depender de como cada professor relaciona, envolve e percebe a filosofia. A autora trabalha com o conceito deleuziano de sujeito definido como um vir a ser sem forma definida e afetado pelo externo que altera o interno, ser ativo que responde a todos os estímulos a depender da situação, mesmo que de maneira provisória. Em consonância com esse conceito, a autora apresenta a definição de subjetividade estabelecida por Guattari como processo da coletividade, momento em que o sujeito se forma no encontro com tudo aquilo que é externo a ele. Ou seja, a subjetivação é o que acontece nas relações sociais e, por isso, “olhamos o mundo e julgamos as coisas à luz de uma lente legitimada pela história e que determina um certo modo de ser em detrimento de outros” (CILENTO, 2019, p. 40) se tornando difícil o afastamento da tradição filosófica. Dessa forma, a subjetivação sofre influência da coletividade no esforço de manter os sujeitos coesos, seguindo a direção imposta pela tradição dominante, o que provoca uma luta que acaba sendo política. Dessa forma, de acordo com a pesquisadora, é preciso questionar o ensino de filosofia nas escolas.

Ora, mas para quê, então, a filosofia? Como minorar estes indescritíveis efeitos em uma população carente e que precisa por o pão na mesa diariamente? A filosofia, portanto, terá que se reinventar. Não porque em algum momento da história tivesse deixado de ser importante, mas porque o pouco espaço que lhe é concedido neste momento histórico, não pode ser desperdiçado com a falta de planejamento do professor, nem com sua deficiência formativa (o que também acontece muito em nosso país), nem com temas que não sejam relevantes e significativos para os alunos, dadas as circunstâncias. Neste sentido, a articulação entre os processos de subjetivação, o ensino de filosofia e o contexto histórico exigem que os professores não sejam apenas meros reprodutores do status quo, nem que promovam a certificação de seus alunos sem que sua aprendizagem tenha, de fato e de direito, sido significativa. (CILENTO, 2019, p. 41)

A partir da situação em que nos encontramos, em decorrência do “capitalismo predatório” e da “ordem do distante”, é urgente pensar um novo jeito de ensinar filosofia, que seja mais significativo e conectado às circunstâncias históricas vividas e não um simples reprodutor de conteúdos adequados ao poder dominante, tampouco emissor de certificados.

Dessa forma, a autora recomenda um ensino de filosofia vinculado à vida e para a ação, algo que pressupõe uma estética da existência, em outras palavras, a arte de se auto criar como já sugeria Nietzsche ao perceber o homem como um ser orgânico movido por paixões e instintos e não somente pela razão como ditava a tradição socrático-platônica. Em convergência com o pensamento nietzschiano, Cilento afirma que as paixões e afetos fazem parte da vida e negá-los em prol da razão seria negar a própria vida uma vez que são as paixões que determinam os valores criados pelo homem “de modo que os afetos são elementos constitutivos do próprio conceito de vontade de potência. Ora, se a vida é vontade de potência - ela própria é uma forma primitiva de afeto” (CILENTO, 2019, p. 41).

Segundo a interpretação da autora, para Nietzsche, a vida é o maior valor que o homem pode ter, contudo ele pode afirmá-la pela perspectiva de gratuidade, na qual o homem vai construindo seu ser, ou ele pode negá-la, vivendo como forma de expiação e ressentindo-se por não conseguir aceitar as incertezas e, por isso, sente que precisa ser construído, algo que o impede de agir esperando a salvação transcendente. O homem ressentido acaba tomando o valor afirmativo como ruim e o negativo como bom, o que implica no enfraquecimento da vontade de potência e, conseqüentemente, no desprezo pela vida.

Dessa forma, é fundamental para o ser humano a capacidade de criar novos valores, retomando o prazer da aventura de viver intensamente, dionisiacamente. É importante sabermos apreciar cada momento vivido e construirmos nossa existência como um artista ao criar uma obra de arte. Diante do niilismo passivo da modernidade, é necessário transformá-lo em ativo, resgatando o poder de transmutar novamente os valores afirmativos como sendo bons.

Portanto, a filosofia não é apenas apreciação do cotidiano, é criação dele e da própria existência em sua totalidade, sem negar os instintos, embelezando-os.

Seguindo os passos de Nietzsche, a autora nos apresenta Foucault, que entende a subjetivação moderna como aspecto político e faz uma crítica à moralização estabelecida pelo cristianismo. Para Foucault bem como em Nietzsche, os valores são construções humanas, logo sofrem interferências externas. À vista disso, a subjetivação acontece quando há combate e rompimento com esses poderes que querem explorar e escravizar. “Os modos de subjetivação então, podem servir de resistência à sujeição que impõe uma única moral generalizadora” (CILENTO, 2019, p. 43).

Como crítico de Foucault, Pierre Hadot reconhece a filosofia como “psicagogia”, que significa tratar a filosofia como formadora de almas com um papel terapêutico, sendo o cuidado de si por meio de exercícios espirituais. Dessa forma, a filosofia é proposta como modo de vida, ou seja, uma filosofia para ser vivida e não para ficar presa em bibliotecas. “A filosofia como modo de vida não é algo que se exercite sozinho, antes deve efetivar-se na comunidade, no coletivo: empreende momentos, como o das refeições, de convivência e de encontros” (CILENTO, 2019, p. 44). Assim, em Hadot, a autora vê uma forma de subjetivação propícia às adversidades da vida e capaz de pensar coletivamente.

Como uma maneira de concluir, a pesquisadora faz um alerta em relação à Reforma do Ensino Médio que, caso seja estabelecida, irá diminuir o contato dos alunos com artes, educação física, filosofia e sociologia, fato que dificultará o conhecimento e cuidado de si. “A ênfase no caráter **interdisciplinar** da filosofia, a mãe de todas as ciências, é fato, mas apenas justapor duas disciplinas para afirmar que há interdisciplinaridade não resolve a questão do teor formativo” (CILENTO, 2019, p. 44, grifo da autora).

Para a autora, a interdisciplinaridade pode apenas aproximar as disciplinas, sem, contudo, assegurar a especificidade da filosofia, que é fornecer aos estudantes uma amplitude de pensamento, isso seria confirmado pela transdisciplinaridade que se caracteriza pelo “compartilhamento de ideias, opiniões decorrentes dos modos de subjetivação que abrigam múltiplas esferas” (CILENTO, 2019, p. 45). Dessa forma, a filosofia pode colaborar tanto como conteúdo específico quanto como modo de vida ou cuidado de si, contribuindo para a estética da existência na intenção de formar sujeitos que possam criar a própria vida como se fossem artistas ou poetas.

4.2 ANALISANDO OS *CORPORA* FRENTE À PESQUISA

Ao apresentarmos os argumentos dos *corpora* analisados que alicerçam suas propostas para o ensino de filosofia da educação básica a partir de Nietzsche, observamos textos (excetuando o *corpus* 6) que abordam, direta ou indiretamente, um ensino de filosofia a partir do método da problematização com vistas à criação de conceitos pela perspectiva deleuze-guattariana. Ou seja, embora todos tragam Nietzsche como foco do debate, a leitura nietzschiana, em sua maioria, é realizada por um viés deleuze-guattariana, ou ainda, uma leitura de Deluze e Guattari por Sílvio Gallo, como, por exemplo, no *corpus* 5.

Explicamos: mesmo tendo Nietzsche como principal fonte de pesquisa, os trabalhos analisados interpretam, com exceção do *corpus* 6, a questão da criação artística presente em Nietzsche como criação de conceitos proposta por Deleuze e Guattari na obra “O que é filosofia?”. Porém, nós entendemos essa questão por criação da própria vida, como podemos perceber em *Do caminho do Criador* de Zaratustra: “Queres, no entanto, seguir o caminho da tua aflição, que é o caminho para ti mesmo? Demonstra-me o teu direito e a tua força para isso! [...] Eu amo o que quer criar qualquer coisa superior a si mesmo e dessa arte sucumbes”. (NIETZSCHE, 1999, p. 62 [AFZ, I Parte]). Ou ainda observar no aforismo 225 de *Além do bem e do mal* (1886, doravante ABM):

No homem se encontram reunidos a criatura e o criador, no homem está a matéria, isto é o incompleto, o supérfluo, isto é, a argila, o lodo, o absurdo, o caos, mas no homem também está o sopro que cria, que plasma isto é, a dureza do martelo, quer dizer, o espectador [...]. (NIETZSCHE, 2001, p. 149-50 [ABM, VII Parte, af. 225])

O que o homem cria é a si mesmo, sua vida, seus valores mediante a afirmação da vida como vir a ser, como apolínia e dionisíaca. É preciso força e coragem para viver o presente com prazer e gratuidade, aceitando todas as instabilidades e os desafios que aparecem e, com isso, criando e modificando a própria existência, ou seja, a tragicidade da vida. O que percebemos não é uma criação de conceitos, mas uma necessidade de criar valores, de transvalorar para afirmar a vida em seu caráter de devir e sua tragédia, transformando o sofrimento e a dor em alegria, convivendo harmonicamente com as forças dionisíacas e apolíneas, que envolvem o ser humano.

O homem trágico é aquele que afirma a vida, aquele capaz de criar-se o tempo todo diante as incertezas e contingências e também criar novos valores que não tenham a intenção de universal ou verdadeiro, como acontece na filosofia moderna, que se pretende ciência

racionalista ou teorização. Pelo que entendemos, teorias precisam ser praticadas e vice-versa. Não temos como nos esconder ou fugir da vida, é preciso transformar toda adversidade em dança, em riso, em afirmação. Assim como nos disse o próprio Nietzsche em *Crepúsculo dos ídolos* (2014, p. 10 [CI, *Sentenças e setas*, 8]): “Da escola de guerra da vida. – O que não me mata me fortalece”. Criar a própria vida é conseguir lidar com as forças existentes em nós e as adversidades fora dela, e isso é papel do filósofo trágico, aquele que aceita e cria a vida, que não só teoriza sobre ela, dado que também somos razão, mas que assume o que pensa, decidindo sobre suas atitudes.

A crítica que encontramos em Nietzsche é de toda filosofia que nega a vida elegendo a razão e a certeza como forma de construir filosofia e aquela que nega a tragicidade compreendendo a vida somente como benesses, glórias e progresso, como entendiam os filósofos modernos. A filosofia proposta por Nietzsche é ativa e, por isso, intenta a transvaloração do que é dado como modelo a ser seguido. Dessa forma, é fundamental para o ser humano a capacidade de criar novos valores, retomando o prazer da aventura de viver intensamente, dionisiacamente. Diante do niilismo passivo da modernidade, é necessário transformá-lo em ativo, resgatando o poder de transmutar novamente os valores afirmativos como sendo bons. (CILENTO, 2019, p. 42)

Na tragédia grega, o herói é aquele que valoriza a vida, conseguindo articular razão e instinto, criação humana e natureza, apolíneo e dionisíaco, teoria e prática, tristeza e alegria. A modernidade esqueceu-se disso, separando ao invés de unir, enfraquecendo ao invés de fortificar, negando ao invés de afirmar. Com isso, o homem moderno perdeu a noção de realidade, de viver e ficou no plano da ideação, do futuro a ser construído e não no presente a ser vivido. Daí a crítica de Nietzsche à força histórica, que se exaltava na Alemanha de seu tempo, a supervalorização da razão, do progresso e da ciência. Dessa forma, Nietzsche propõe uma nova historicidade, isto é, uma história que seja útil à vida, que conecte história e vida para a transvaloração, o que nos leva a falar de uma filosofia histórica e não de uma história da filosofia como propunha Hegel.

Por isso, não acreditamos em um ensino-aprendizagem de filosofia para o ensino médio à luz de Nietzsche como criação de conceitos, essa é uma leitura de Deleuze e Guattari. Nossa leitura orienta-nos para um ensino-aprendizagem de filosofia em nível médio com vistas ao questionamento e à análise da realidade para criação e afirmação da própria vida, uma filosofia que seja praticada e não apenas conhecida. Acreditamos em uma prática educacional que se aproxime da realidade do estudante para que faça sentido para ele, como observamos em todos os trabalhos analisados, mas que, sobretudo, possibilite ao jovem construir sua maneira de viver

afirmando a vida como orgânica e inconstante, percebendo que os valores são criações humanas, podendo, por isso, ser questionados e não simplesmente seguidos. Ou melhor, que tanto o professor quanto o aluno aprendam e ensinem o que praticam e vice versa, transformando o ensino-aprendizagem de filosofia como aquele que vive e afirma a vida, construindo a realidade.

Assim, podemos dizer que a realidade é a base e ao mesmo tempo a finalidade da atividade filosófica, quer dizer, o ensino-aprendizagem de filosofia no ensino médio começa com o questionamento e a análise da realidade com vistas a afirmar a vida como conjunto e contingente e, com isso, poder criar novos valores que conduzam a uma tomada de atitude para construir uma nova realidade e assim sucessivamente. Desse modo, ensinar filosofia no ensino médio requer não só uma conexão com a realidade, bem como uma maneira de atuar sobre ela.

Aprendemos com Nietzsche que a vida não é algo que pode ser planejado e que segue leis estabelecidas, contudo algo que muda constantemente e dessa forma deve ser o ensino de filosofia em nível médio: uma preparação para viver e para criar a vida em sua inconstância e ausência de regras prontas. Algo que não pretenda ser apenas teorias pré-estabelecidas racionalmente, no entanto questionamentos que nos proporcionem a coragem de dizer sim à vida e criar valores que serão reformulados constantemente para a construção da realidade.

Valoração é construção humana usada para classificar todas as coisas como boas ou ruins, certas ou erradas, como é próprio da atitude do moralista. Esse não é o caso de Nietzsche, pois ele defende uma transvaloração de todos os valores, portanto para além do bem e do mal, do certo e do errado. Isso posto, podemos afirmar a vida como a criança que deseja a mudança e que se constrói dia a dia ou negá-la, como o camelo que aceita a vida como um fardo a ser carregado até o dia da salvação eterna. Tal qual a vida que se movimenta pelas forças apolínea e dionisíaca, razão e sentimentos, acreditamos em um ensino-aprendizagem de filosofia que faça sentido e também faça sentir.

O professor ou o aluno que não vive o que pensa e não pensa o que vive nega o fazer filosófico, negando também a própria existência. Essa lição trazemos de Nietzsche ao falar de Schopenhauer (ou de si mesmo como nos apresenta em *Ecce Homo* - 1888), mas também lembramos de Pierre Hadot em sua proposta da filosofia como modo de vida baseada nas filosofias helenísticas, que orientavam para a vida e para a boa convivência consigo mesmo e com o outro. O que trazemos de comum a esses dois filósofos é a crítica à modernidade que acaba por desvincular filosofia à vida, o que não acontecia nas escolas da antiguidade grega.

Os filósofos dessas escolas não eram aqueles que ensinavam, todavia eram aqueles cuja vida era exemplo porque viviam o que acreditavam. Contudo, a modernidade passou a julgar

essas atividades como inferiores ou até mesmo como não filosóficas uma vez que a razão ganha o papel principal no exercício de filosofar, como em Kant e Hegel, por exemplo. Dessa forma, a teorização passa a tomar lugar de destaque, negando os sentidos e a filosofia como prática de vida e é isso que Nietzsche pretende resgatar: a razão em consonância com a vida e não a vida subordinada à razão.

A filosofia sugerida por Nietzsche não tem ênfase epistemológica, como nos sugere Kant e Hegel e como nos parece a metodologia da problematização para formação de conceitos, mas o encontro do ser humano consigo e, conseqüentemente, com o outro. É a máxima delfica do Templo de Apolo “conhece a ti mesmo”, lembrada e estimada por Nietzsche. Assim sendo, a filosofia é um processo que abarca toda a existência, transformando profundamente a nossa forma de existir e agir no mundo.

Com isso, não estamos dizendo que pretendemos uma escola de ensino médio que seja para formação de discípulos como na antiguidade grega, mas também não acreditamos em um ensino-aprendizagem que se resuma em somente teorização, estabelecendo um abismo entre teoria e prática, entre filosofia e vida. O que propomos é um ensino-aprendizagem de filosofia que questione e analise a realidade, sem reduzi-la à investigação teórica ou à formulação de conceitos. A realidade é muito profícua com o fito de fornecer-nos diversas formas de pensar, sobretudo, questionar, analisar e fugir de padrões estabelecidos como certos, bons e seguros, possibilitando-nos diversas formas de viver e de agir.

Assim, nos referimos ao *ethos*, que é construído pela maneira como cada um de nós vive e age sobre sua realidade. Dessa forma, podemos pensar a filosofia no ensino médio não só como epistemologia, em outras palavras, busca pelo conhecimento, pela conceituação, bem como ética, como prática de vida construída cotidianamente. Acreditamos que o questionamento e a análise da realidade deem ao estudante a possibilidade de perguntar sobre a naturalização de padrões estabelecidos e a liberdade para criar novos valores e nova realidade. E se falamos de liberdade, conseqüentemente, precisamos falar em responsabilidade que vai sendo construída à medida que o estudante escolhe qual vida quer ter e como quer se construir com a orientação do professor.

A filosofia conectada à vida pelo questionamento e pela análise é responsável não só por ensinar a perguntar sobre a realidade, bem como para agir de forma crítica não aceitando facilmente tudo o que é exposto como natural ou correto; um ensino-aprendizagem de filosofia que se entrelaça com a possibilidade de construir diversos modos de viver de maneira responsável, isto é, ações que possam ser assumidas por quem as realizou e que não neguem a vida. Estudar filosofia no ensino médio não é só ser capaz de conceituar, é ser capaz de

questionar e analisar a realidade, provocando mudanças sobre ela de acordo com a atitude que decide ter de maneira autônoma. Os conceitos são importantes para a filosofia, porém não para serem estabelecidos como modo de ensinar no ensino médio sendo que percebemos alunos em formação. E aqui novamente concordamos com Nietzsche quando ele nos alerta sobre a imaturidade dos jovens para julgar, o que entendemos pela capacidade de criar conceitos.

No momento em que pensamos na filosofia como aquela que nos possibilita criar um modo novo, diferente e próprio de viver, ampliamos ao máximo sua extensão e, por conseguinte, nossa responsabilidade diante a realidade na qual nos encontramos. Como vimos nos capítulos anteriores, Kant e Hegel buscavam o princípio universal e necessário para a ciência com o objetivo de entender quais as condições possíveis para o conhecimento válido, certo e universal enquanto Nietzsche sugere perspectivas, ou seja, o princípio da ação do ser humano no mundo através de interesses e modo de perceber a realidade. Seu objetivo não é estabelecer um conhecimento universal, visto que todo conhecimento é formado a partir da perspectiva de cada ser humano, em cada tempo e em cada espaço, em cada realidade. O que entendemos por diversas formações para a condição humana de existir e não apenas uma considerada a mais correta e verdadeira.

Por isso, podemos dizer que, em Nietzsche, não há uma preocupação com o conhecimento, mas com a transmutação de valores e condutas, que podem ser questionadas constantemente. Sua questão é uma análise do comportamento humano, quer dizer, o *ethos* da ação humana e de como o ser humano cria esses valores e não de como conhecemos as coisas ou mesmo a conceituamos. De Nietzsche trazemos o interesse pela vida e sua perspectiva como mudança e construção, o que não significa progresso, como pensavam Kant e Hegel, no entanto simplesmente transformação, transvaloração. Assim, sua preocupação não é com uma ciência ou teoria verdadeira, não é uma filosofia teorizada, é uma ação conforme uma decisão ética de afirmar a vida orgânica, ou seja, razão e instinto.

A filosofia precisa ser viva, ela precisa ser sentida, como já disse o próprio Nietzsche em Gaia Ciência (2012, p. 258 [GC, af. 381], grifo do autor): “eu não saberia o que o espírito de um filósofo mais poderia desejar ser, senão um bom dançarino. Pois a dança é o seu ideal, também a sua arte, e afinal sua única devoção também, seu ‘culto divino’...”. Dançar significa movimentar e sentir o corpo, assim o verdadeiro filósofo é aquele que consegue se livrar de tudo que o impede de mover-se, de todo o peso de respostas prontas e de modelos a serem seguidos, é aquele que envolve não só a cabeça, a razão, mas também todo o corpo em seu movimento de aprendizagem, de transvaloração. Quando sugerimos o ensino-aprendizagem de filosofia em nível médio como possibilidade de questionar e analisar a realidade, queremos

retomar o vínculo com a vida, o que significa fazer uso prático do que se pensa e, então, não dissociar prática e teoria, pensamento e ação, corpo e alma. Buscamos apresentar ao aluno um ensino-aprendizagem de filosofia e não uma simples disciplina ou conteúdo curricular sem vínculo com a realidade ou instrumento tecnicista.

Por isso, a questão não se encontra no conhecimento ou formulação de conceitos, antes nos valores que os alicerçam e conduzem a forma como vivemos e os colocamos em prática. Filosofar é afirmar a vida como devir, sem a pretensão de estabelecer verdades eternas e saberes universais que precisam ser seguidos. O professor de filosofia do ensino médio é aquele que possibilita o questionamento e a análise da realidade para que cada aluno possa criar sua vida e desenvolver sua potência de ser quem quer ser. Não podemos ensinar o ser humano a pensar, visto que isso é uma capacidade inerente dele, o que podemos fazer, enquanto professores de filosofia, é estimular que esse pensamento seja questionador e analítico. A filosofia sempre incomodou e esse incômodo precisa sair da teoria e ser trazido para a prática capaz de levar o estudante a questionar os valores e a sair do costumeiro, do habitual, da padronização imposta, construindo outras maneiras de viver.

Outra observação que fizemos ao analisarmos os trabalhos dos professores da Anpof em consonância com nossa questão de pesquisa foi a preocupação com um ensino-aprendizagem de filosofia que questione os padrões impostos e que não tenha como objetivo a formação de cidadãos trabalhadores e obedientes. O que nos leva a constatar que essa é uma inquietação recorrente entre os professores de filosofia e um desafio que precisa ser encarado: combater a educação mercantilista, neoliberal, utilitarista e mecanicista, pois é cada vez mais comum depararmos com a ideia de que as escolas precisam preparar para o mercado de trabalho, resultando em uma educação que, ao invés de humanizar e afirmar a vida, transforma os alunos em quase robôs reprodutores de modelos. E aqui retomamos novamente as críticas nietzschianas, apresentadas no primeiro capítulo, de fundamental importância para a atualidade diante uma educação que cada vez mais nega a vida, valorizando interesses mercadológicos e/ou neoliberais como apresentamos no capítulo dois, momento em que falamos dos caminhos do ensino de filosofia no Brasil.

A crítica nietzschiana é direcionada às instituições de ensino de sua época que afirmavam educar para a verdadeira cultura, enquanto, na verdade, o que faziam era promover um ensino destinado à profissionalização utilitarista e massificadora que reforçava a moral de rebanho. Porém, podemos atualizar o alerta de Nietzsche para com essa educação da Alemanha de Kant e Hegel, que se dizia para a autonomia, enquanto na verdade vivia uma heteronomia da razão, fazendo um paralelo com a nossa realidade brasileira e seu modelo educacional que

ainda valoriza a erudição e a ciência, baseada em avaliações que priorizam o quantitativo ao qualitativo, que se preocupa muito mais com as burocracias a serem cumpridas do que com as relações humanas e também se veem desvinculadas da realidade de cada escola.

Atualmente, vivemos uma educação em nível médio que, mesmo objetivando a autonomia, é movida pelo utilitarismo, que acaba por produzir uma cultura mecanicista indicando aos jovens não um caminho para viver, mas impondo padrões de comportamentos estabelecidos pela tradição, pelo mercado, Estado e até mesmo pela religião, os quais têm como objetivo formar cidadãos obedientes e funcionários produtivos para sobreviver e ganhar dinheiro, dificultando o questionamento e a análise dessa condição que se apresenta contra o desenvolvimento de novos valores, a partir das diversas perspectivas de realidade.

Temos hoje, no Brasil, uma educação pública entendida como gasto e como empecilho e não como um investimento a longo prazo cujo retorno para a sociedade é humano e não econômico. O que se prioriza ainda hoje é uma educação de caráter mecanicista ou tecnicista proposta no Brasil ao longo dos anos e agora com a BNCC – Ensino Médio, que se volta ao empreendedorismo, palavra citada três vezes no documento enquanto não há menção de humanizar, humanização, humanizada ou humanizadora.

O investimento acontece na formação de trabalhadores mecânicos porque esses fazem as empresas crescerem e não em seres humanos éticos, criadores de valores e possibilidades que fazem a realidade mudar. Mudança é vista como algo perigoso, pois somos bombardeados com padrões que nos afastam da vida enquanto inconstante e enigmática. Não queremos, com isso, defender o fim das escolas, muito pelo contrário, o que fazemos é apresentar a gravidade do problema, apontado por todos os trabalhos analisados, e sugerir uma maneira de amenizá-lo a partir de leituras nietzschianas.

Para Nietzsche, a função da educação para a verdadeira cultura é aquela que possibilita a afirmação da vida, da transvaloração, da construção de si e da realidade e não aquela que preza pela erudição, excesso de história ou modelos a serem seguidos. Uma educação meramente erudita ou tecnicista é uma educação que desfavorece a criatividade e a ação por certo que o educando vai perdendo a capacidade de análise e, conseqüentemente, dos valores estabelecidos sentindo-se incapaz ou com medo de criar novos valores, novos acordos e formas de viver.

Somos seres criativos em potencial e, caso não estimulamos essa potencialidade, negaremos a própria vida. Correr risco, aprender a lidar com as incertezas, essa é uma educação pautada nas perguntas, no questionamento, na análise da realidade a fim de desenraizá-la como algo pronto, como algo dado e acabado. A filosofia, a partir da análise da realidade por meio de

questionamentos, propõe um desafio, pois sugere uma nova maneira de lidar com o entorno provocando certa desestabilização que vem a ser positiva uma vez que conduz para a formação de novos valores e de nova forma de viver, participando na formação de seres humanos éticos.

Assim, podemos perceber que, embora a questão de uma educação erudita e tecnicista em nível médio nacional seja assunto comum entre nossa pesquisa e os trabalhos analisados, o que vai os diferenciar é como cada um propõe a forma de lidar com essa realidade e que, com exceção do *corpus* 6, não coadunam com nossa proposta como apresentamos no tópico anterior e retomamos de forma reduzida para melhor esclarecimento.

O *corpus* 1 defende um ensino de filosofia que potencializa a diversidade acessível pelas “experimentações conceituais”, possibilitando o estudante construir livre e autarquicamente sua visão de mundo e de ser humano a partir da leitura crítica dos diversos discursos filosóficos e da construção de textos e conceitos próprios.

Já o *corpus* 2 propõe um ensino que desperte nos jovens o “ímpeto investigativo”, encontrando um espaço mais ajustado à história da filosofia sem “perder de vista que o exercício da filosofia é sobretudo um exercício de desconstrução que perpassa pela reflexão e revisão de conceitos, posturas e ações” (SOUZA, 2013, p. 398).

Percebemos no *corpus* 3 a proposta de um professor de filosofia que ousa pensar e sair do costumeiro por meio da problematização e que valoriza suas próprias experiências e as dos alunos saindo da segurança de algo pronto para transmutação e criação de coisas e possibilidades. Um ensino que possibilite não só ao aluno, mas também ao professor uma emancipação já que este também não se conhece justamente por não ter tempo para isso e tampouco de vivenciar experiências e construir sua história.

Enquanto que no *corpus* 4, por ser um conto, inferimos que a autora acredita em um ensino de filosofia na educação básica nacional que promova a formação de conceitos genuinamente brasileiros conciliado-o à arte e à vida. Uma aula que seja plural, revolucionária, antropofágica, criativa, autêntica e alegre.

Identificamos no *corpus* 5 uma prática em sala de aula de filosofia que saia da mesmice dos métodos convencionais e tenha relação com a vida para que os estudantes participem de forma ativa da “aventura filosófica”, lançando-se ao desconhecido, à incerteza, ao pensamento e à criatividade sem constrangimentos.

E, por fim, no *corpus* 6, a proposta é a transdisciplinaridade como possibilidade do ensino de filosofia em que a filosofia pode colaborar tanto como conteúdo específico quanto como modo de vida ou cuidado de si, contribuindo para a “estética da existência” na intenção de formar “não apenas seres passivos, obedientes, aptos ao trabalho, mas sujeitos que podem

direcionar a sua existência numa perpétua construção de si mesmos enquanto poetas” (CILENTO, 2019, p. 45).

Dessa forma, quando retomamos nosso objeto de pesquisa, podemos dizer que não encontramos uma resposta que exponha nossa proposta, com exceção do *corpus* 6 que é o trabalho que mais se alinha ao nosso pensamento, no entanto seus argumentos justificam-se a partir de Foucault para uma estética da existência e nosso trabalho visa a uma ética nietzschiana em relação à vivência da filosofia. Contudo, ao fazermos um balanço de todos os *corpora* em relação ao método do ensino-aprendizagem de filosofia em nível médio, podemos dizer que eles nos reafirmam a importância desse tema para a educação básica brasileira e o quanto ainda precisamos desse debate, quando nos alertam sobre a responsabilidade dos cursos de graduação em filosofia na formação de professores para o ensino na educação básica, ou pior, quando relatam a inferiorização desse tipo de docência em relação à graduação, como nos denunciam os *corpora* 1, 3 e 4. E ainda quando nos atentam sobre as pedagogias tradicionalistas que nos paralisam nos fazendo esquecer que aprender “pode ser o ‘método’ mais interessante no momento em que se pretende tornar os saberes vivos dentro da escola” (SILVA, 2015, p. 144) e os percalços enfrentados por todo professor de filosofia do ensino médio que ousa mudar, como as inúmeras burocracias enfrentadas (MARQUES, B., 2015), salas de aula arquitetadas no modelo tradicional (isso quando existem!) e as desconfianças dos barulhos provocados pelo que chamamos de “burburinho filosófico”.

Assim, percebemos que as escolas não vão mudar, o que pode mudar é a forma de ensinar a partir do questionamento da realidade para afirmação da vida e criação de novos valores e, com isso, novas ações. Portanto, podemos dizer que a filosofia é ensinada e aprendida no ensino médio tão logo nos tornamos capazes de questionar a realidade ao invés de simplesmente aceitá-la como algo normal; no momento em que, ao invés de seguirmos ideias que se impõem como melhores, somos capazes de ousar mudar de atitude, questionando a condição de estarmos no mundo; quando somos capazes de “devorar” o que nos foi dado para extrairmos dele o que tem de melhor em prol da própria existência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“De tudo, ficaram três coisas:
 a certeza de que ele estava sempre começando,
 a certeza de que era preciso continuar e
 a certeza de que seria interrompido antes de terminar.
 Fazer da interrupção um caminho novo.
 Fazer da queda um passo de dança,
 do medo uma escada,
 do sono uma ponte,
 da procura um encontro”.

Fernando Sabino, *O encontro marcado*, 1981

Depois de diversas leituras, questionamentos, análises, enfrentamentos, conversas, explicações e mudanças, acompanhados de sentimentos dos mais diversos tipos e muito aprendizado, podemos dizer que obtivemos um resultado satisfatório para nosso trabalho. Nosso principal interesse foi pesquisar um método para o ensino-aprendizagem de filosofia pela ótica nietzschiana mediante o contexto educacional contemporâneo brasileiro. Ou seja, um método no qual vinculamos filosofia à realidade, conduzindo o aluno para questioná-la e analisá-la em vistas da transmutação de valores e de atitudes através da afirmação da vida.

As questões que nos impulsionaram foram: qual caminho seguir para ensinar a filosofia sem que ela se resume a apenas um componente curricular obrigatório vazio de significação e que não seja mais um instrumento mecanicista, todavia uma maneira de afirmar, resistir e transformar a vida? De que maneira o ensino-aprendizagem de filosofia pode extrapolar a sala de aula tornando-se um modo de viver e de resistência aos padrões predominantes e universalizados?

Primeiramente, direcionamos nosso estudo verificando a crítica nietzschiana em relação ao embate moderno sobre o ensino de filosofia, no qual Kant defende um ensino filosófico para um pensar autônomo fundamentado na moral do dever; e Hegel, um ensino de filosofia calcado na sua história e de seus sistemas. Observamos que em ambos há uma defesa da educação como superação da natureza humana em detrimento da universalização e supremacia racional que conduziria o homem ao progresso.

A questão que lançamos à luz de Nietzsche foi: se defendermos um ensino-aprendizagem de filosofia que visa à universalização estabeleceremos normas, o que o

distanciará da vida, pois como a vida pode ter leis universais se ela é constante mudança? Precisamos estabelecer acordos para vivermos, claro, porém não são regras dadas, imutáveis, mas contratos realizados mediante a realidade e uma boa convivência. Assim, sugerimos um ensino-aprendizagem de filosofia a partir do questionamento e da análise da realidade para afirmar a vida de maneira que não trabalhamos a partir de respostas prontas e modelos a serem seguidos, todavia a partir da realidade que será questionada e analisada a fim de criar novos valores e, com isso, novas atitudes que nos traga prazer em viver.

O que propomos para o ensino-aprendizagem de filosofia no ensino médio é questionar a naturalização com que vivemos com o fito de afirmar a vida em sua tragicidade, isto é, como dionisíaca e apolínea, como incerta e inesgotável, como vontade de poder e alegria de viver. Um ensino de pretensão universal é perigoso porque não dialoga com a realidade, desvincula-se da vida e, conseqüentemente, perde o sentido, o que o transforma em instrumento mecanicista ou algo sem menor interesse para o aluno.

Por isso, escolhemos trabalhar com as sugestões de Nietzsche, pois, para o filósofo, a autonomia é importante para o ser humano desde que dissociada da razão somente e do dever em detrimento da vida e do querer, o que o diferencia das ideias kantianas. Além de criticar uma filosofia ensinada a partir de sua história, como defendia Hegel, por ser imposta como verdade a ser seguida levando à pura erudição e ao tecnicismo, o que acaba afastando o estudante de sua capacidade questionadora, analítica e criadora.

A filosofia, quando ensinada como ciência, sufoca o caráter criativo do estudante por fornecer um molde de como viver. Em outras palavras, no momento em que são estabelecidos leis ou conceitos como verdadeiros e/ou padrões de comportamentos a serem seguidos, acontece um distanciamento da realidade e uma negação da vida. Portanto, em Nietzsche, vimos um ensino de filosofia que não teoriza a realidade, porém a transforma através do seu questionamento e da análise de maneira a afirmar a vida, criando novos valores e atitudes; um ensino que possa ser vivido e não apenas conhecido ou decorado.

No momento em que Nietzsche denuncia a Alemanha iluminista marcada pelo aumento dos estabelecimentos de ensino sobre o controle da economia e da política levando o enfraquecimento da filosofia trágica, a crítica é a uma educação que tem por objetivo produzir funcionários obedientes e produtivos. Esse tipo de educação também acontece no Brasil atual e foi justamente isso que demonstramos quando apresentamos os caminhos do ensino de filosofia no ensino médio: um ensino de presença oscilante no currículo escolar conforme interesses hegemônicos, usado para atender as demandas do poder econômico e político, caracterizando-se como cientificista e/ou moralizante.

Por isso, diante dos eixos metodológicos mais usados no ensino de filosofia em nível médio brasileiro, conforme Gallo, Guido e Kohan (2013): eixo histórico; eixo temático e eixo problemático, compreendemos que tais métodos não atendem nosso pensamento e tampouco nossa prática em relação à importância de questionar e de analisar a realidade para criação de valores e atitudes que tragam prazer em viver.

O que o ensino-aprendizagem de filosofia em nível médio precisa fazer é olhar a realidade questionando o que nos é dado como certo ou natural uma vez que a vida é devir e que, portanto, não existe uma padronização, antes uma construção a partir da realidade em sua complexidade e amplitude. Um ensino-aprendizagem que não aconteça pela história da filosofia ou por temas específicos que, em sua maioria, acabam repetindo a tradição ou ainda pela problematização para formar conceitos por se aproximar de uma teorização complexa para esse tipo de ensino.

Mediante o cenário educacional que temos, a filosofia torna-se de extrema importância no currículo do ensino médio para a formação humanizadora, auxiliando não só no pensamento questionador, analítico, mas, sobretudo, ético. A tradição, do latim *tradere*, que significa herança, aquilo que transmitimos e é transmitido não será abandonada, mas também não precisa ser repetida sem um questionamento e análise no intuito de melhor compreensão e devidos ajustes à realidade.

O ensino médio brasileiro tem como objetivo preparar os jovens para a vida, por isso é de extrema importância que o aluno, com a orientação do filósofo-educador, consiga olhar para sua realidade e perguntar: por que é assim e não de outra forma? O que posso fazer para assumir a vida e minhas responsabilidades sobre ela? É justamente este tipo de atitude que queremos despertar. Ensinar filosofia no ensino médio é auxiliar no questionamento, na análise e na criação de novos valores e atitudes; pois, no momento em que acontecem os questionamentos da realidade, acontece, automaticamente, a filosofia, que vai além da teoria por estar vinculada à vida. Podemos dizer, então, que ensinamos filosofia e filosofar assim que possibilitamos questionar a realidade e atuar nela de maneira responsável, transvalorando. Dessa forma, o ensino-aprendizagem de filosofia não é simples transmissão de conhecimento, é antes um fazer filosófico, que se realiza nos questionamentos e na análise da realidade.

Acreditamos que é o método utilizado no ensino de filosofia no ensino médio que nos coloca de costas para a realidade, logo distante do estudante. Embora haja uma excelente pesquisa sobre isso, percebemos que ainda estamos presos à teorização da filosofia, inclusive no método da problematização para a construção de conceitos. Portanto, entendemos que

precisamos alterar o método, alterar a maneira de perceber a filosofia com vistas para a realidade.

Qual a vantagem do contato com a realidade? Vivenciamos hoje um imediatismo no qual não temos tempo de parar, de perceber e de questionar como estamos vivendo. Parece que ativamos o piloto automático e acreditamos que é assim que deve ser já que nos pegamos reproduzindo padrões impostos como corretos e verdadeiros. O questionamento a partir da realidade possibilita-nos analisar essa situação utilizando da história para afirmar a vida e não para ser copiada ou repetida.

A aprendizagem é processo e para se envolver nela é fundamental que esteja vinculada à vida, caso contrário criaremos algo que não é nosso, que não nos representa, dessa forma não provoca uma atitude autônoma, um posicionamento original, apenas cópia e repetição de padrões. Diante disso, vemos pessoas falando/vomitando sobre assuntos que não vivem, que não praticam. O ensino-aprendizagem de filosofia em nível médio pautado no questionamento e na análise da realidade para afirmar a vida faz com que a filosofia deixe de ser pura erudição ou atividade teórica de construção conceitual para assumir uma condição ética, transformando-se em atividade vivida que percebe sua realidade e pode atuar sobre ela.

Uma filosofia que questiona tem o professor como orientador e não aquele que oferece o “prato pronto” ou uma “receita a ser seguida”. O questionamento estimula o jovem para a autonomia, não só de pensamento, mas, sobretudo, de atitude, tomando a pedagogia em seu sentido original de conduzir, de andar ao lado. Assim, o questionamento a princípio será feito pelo professor no intuito de estimular o aluno a olhar para sua realidade perguntando pela naturalização. No entanto, tendo aprendido, o aluno começa a questionar a sua realidade por conta própria, trazendo para as aulas e para a vida aquilo que realmente o incomoda, sendo capaz de introjetar essa atividade no seu dia a dia e a partir daí agir sobre essa realidade, afirmando a vida com prazer de viver.

O que podemos fazer, através da atividade docente, é devolver ao educando a capacidade de perguntar, de analisar e de transformar a realidade com responsabilidade pela vida, é reavivar o poder questionador da desnaturalização da realidade e dos valores aceitos como prontos. A função do filósofo-educador é orientar para o questionamento, a fim de que o aluno volte a ver sua realidade como uma criança que deseja brincar e desbravar o mundo, e não como um camelo que carrega o peso das certezas e acúmulo de conhecimentos, o que pode provocar cansaço, fragilidade e aceitação.

Seguimos padrões estabelecidos e acreditamos que esses são naturais, existentes desde sempre, contudo não paramos para questionar de onde vieram, por que são como são e por qual

motivo continuamos mantendo-os. Não existe um valor universal, já que valores são construções humanas a depender da realidade ou da perspectiva que se tem, por isso precisam ser questionados e recriados constantemente sem negar a vida em sua diversidade e mutabilidade. Questionar a realidade a partir de uma análise crítica possibilita, portanto, um novo *ethos*, ou seja, uma tomada de atitude diante da vida, diante da realidade em todos os seus aspectos, sem negações ou ressentimentos em favor de um além-mundo ou de uma realidade que não gostaríamos de ter. Encarar o presente e conseguir criar a partir dele mesmo, sendo capaz de agir sobre a vida transmutando todos os valores estabelecidos e vivendo com prazer.

Se cada um de nós só consegue viver a partir da sua realidade, não temos como ensinar a realidade, o que podemos fazer é ensinar a questioná-la. Não podemos apenas teorizar sobre a realidade, porém podemos aprender com ela, questionando-a para possibilitar criar novos valores e novas atitudes com o auxílio do que já foi produzido por nós. Assim, o professor passa a ser de extrema importância como orientador para que esse questionamento se transforme em análise e esta em atitude. Ele não fará pelo aluno, mas o auxiliará no caminho da aprendizagem, da “ressignificação” da vida para sua forma de pensar e agir.

A filosofia no currículo escolar brasileiro é de extrema importância porque ela nos proporciona um tipo de atuação que os outros componentes não conseguem alcançar que é a capacidade de questionar e analisar a realidade, interferindo nela, promovendo a verdadeira cidadania. Portanto, a filosofia colabora para se manter aberta e sempre atual a pergunta pelo sentido de como vivemos e do que fazemos, possibilitando novas maneiras de viver e não permitindo que ela se torne escrava daquilo que não a identifica.

Acreditamos que o fato de ter a filosofia instituída como componente curricular do ensino médio não é um impedimento para que possamos realizar a filosofia que questiona, muito pelo contrário, é com a filosofia na sala de aula que conseguiremos intervir nessa realidade de maneira que possamos, aos poucos, mudar o lugar que a educação ocupa no Brasil. Assim, a questão não é extirpar as escolas ou desinstitucionalizar o ensino da filosofia, não obstante lutar por uma educação que não seja meramente para atender aos desejos predominantes ou à manutenção de valores estabelecidos como bons, corretos e verdadeiros. Pois, por mais que tenhamos diversos espaços que nos possibilitem o aprendizado e o debate, as instituições de ensino básico ainda continuam sendo o lugar onde a educação brasileira acontece.

Consideramos que nenhuma ideia deve ser imposta e que a educação precisa do diálogo, mas se não tivermos a filosofia como conteúdo obrigatório no ensino médio, mediante legislação, fica ainda mais difícil a existência dela nas escolas e, conseqüentemente, dificulta

uma possibilidade de mudança. Então, o que acreditamos não é na ausência de normas e de valores, cremos que eles sejam constantemente questionados e criados a partir da realidade na qual nos encontramos. Questionar a maneira como as instituições funcionam não é advogar pela ausência delas, caso contrário teríamos um argumento estéril. Não defendemos uma legislação que amordaça ou engessa, defendemos a existência de documentos que garantam a filosofia na escola enquanto questionadora, provocadora e, principalmente, humanizadora. Que não seja mais um conteúdo a ser estudado e/ou decorado, mas também que não seja um conteúdo menosprezado e que possa ser realizado de qualquer forma por qualquer pessoa, como forma de doutrinação.

Enquanto estivermos atrás de respostas prontas, de verdades absolutas e universais, tiraremos da filosofia o seu processo construtivo e o seu vínculo com a vida, que é devir. Se não conseguirmos questionar a naturalidade com que os padrões são impostos e se não pudermos fazer uso do que sabemos, podemos dizer que apenas acumulamos erudição como já nos disse Nietzsche (2003 [SCI]). A escolarização é parte do processo de viver e, por esse motivo, não podemos romper o vínculo com a realidade. Para que tenhamos um ensino-aprendizagem de filosofia em nível médio que não se renda ao mecanicismo ou pura exegese, precisamos de uma filosofia vinculada à realidade, afirmando a vida e transmutando valores e atitudes.

Contudo, se conseguimos nos apoiar em Nietzsche para responder a questão do método, podemos dizer que nosso autor não nos dá total subsídio para pensarmos o país onde estamos. Explicamos: se a Alemanha de Nietzsche estava com excesso de memória histórica, nós, brasileiros do século XXI, ainda nos percebemos carentes dela. Como podemos falar, diante de nossa realidade, em abandonar a nossa história se nem ao menos a temos devidamente construída? Como ignorar a história da filosofia brasileira se no Brasil o debate sobre isso é recente? Como nos explica Lúcio Marques (2022b, p. 1): “Que haja pensamento nestas terras, não parece uma questão de dúvida, pois somos humanos. O que não está claro é que forma e conteúdo assumiram esse pensamento. Para compreendê-lo, uma via de excelência é interrogar a história desse pensamento”.

A nossa realidade diferencia-se da realidade de Nietzsche, por isso podemos dizer que ainda precisamos da história para nos ajudar construir nossa identidade, nossos valores e para auxiliar-nos a responder à pergunta: quem somos nós, os brasileiros? Conhecer a história da filosofia talvez pudesse ser interessante caso fosse a nossa própria história, contada por todos os partícipes dela e não apenas por alguns restritos em seu próprio mundo e em sua maneira de viver. O Brasil passa por um momento no qual vivenciamos as consequências do

desconhecimento da história brasileira, tendo em vista movimentos que solicitam a intervenção militar em nome da democracia, incidente após a eleição de 2022, em que pudemos ver brasileiros em protestos antidemocráticos, interditando as principais vias de acesso e rodovias e atacando os Três Poderes da República.

Nietzsche critica o excesso de memória de sua época que está inflada por se achar no ápice do desenvolvimento humano ou próximo dele. No entanto, encontramos-nos em terras brasileiras do século XXI e em situação diferente da vivenciada pelo filósofo alemão do século XIX. Se na Alemanha de Nietzsche tinha excesso de memória histórica, em nossa realidade brasileira há total falta dela, além da carência de identidade, o que nos leva a perceber a importância da discussão sobre nossa história, inclusive sobre a história da nossa filosofia e a valorização das pesquisas nessa área. O perigo em privar as pessoas de terem memória é que podem ser construídos relatos a depender dos interesses, o que provoca um esquecimento de um lado ou o conhecimento de uma única perspectiva do outro.

Mais um apontamento que nos diferencia do nosso autor está relacionado à crítica à abundância de escolas em sua época, o que no Brasil atual parece não fazer sentido. Como professores, percebemos que é no ambiente escolar que a maioria dos brasileiros vai se formando. É no encontro com o diferente, nas relações, nos vínculos feitos e desfeitos que cada um vai se construindo e transvalorando. O que, de fato, enfraquece as escolas é o descaso em relação à formação humana em detrimento da supervalorização do conhecimento cientificista, quantitativo e meramente profissionalizante. Assim, não precisamos de menos escolas e professores, necessitamos de escolas que não tenham como único objetivo formatar humanos ou formar para o mercado de trabalho e para uma cidadania que já possui valores preestabelecidos; precisamos de professores bem formados, bem pagos, respeitados e que não apenas repassem conteúdos sem vínculos com a realidade.

Entretanto, compreendemos que não será apenas uma mudança no método do ensino-aprendizagem de filosofia que mudará a condição educacional nacional. Não acreditamos em um ensino messiânico, dessa forma não temos a pretensão de sermos salvadores. Sabemos que a questão da educação no Brasil é estrutural, diversificada e complexa e que não depende apenas de uma orientação de como podem ser as aulas de filosofia para seu ensino médio. Carecemos de um trabalho hercúleo de todas as áreas, de reconhecimento histórico nacional, de políticas públicas, de investimento humano e da autenticação de uma educação como investimento e não como um meio de obtenção de lucros ou como gasto.

As respostas obtidas pelo estudo de algumas obras nietzschianas, como as mencionadas, não nos contemplam enquanto brasileiros, todavia nos ajudaram muito a entender nossa

caminhada, realmente, dando-nos luz. Dessa forma, ao observarmos nossa trajetória investigativa, consideramos vários aprendizados ao longo do estudo, que se mostraram pertinentes às conclusões sobre o ensino de filosofia no ensino médio.

A filosofia, para Nietzsche, é criação de novos valores, transvaloração para a afirmação da vida, e isso não acontece fora da realidade. Assim, o filósofo não pode se isolar de seu tempo, do seu espaço e de sua realidade, porém questionar e analisar o lugar onde habita, não para se adaptar, mas para construí-lo conforme características próprias, transformando as certezas em incertezas. Filósofo é aquele que incomoda e qual melhor forma de incomodar se não pelo questionamento e pela análise da realidade, pelas perguntas sobre a desnaturalização para que a partir daí possamos criar novos valores, ou seja, nova forma de viver que afirmem a vida.

No momento em que cada um de nós começa a questionar a naturalização da realidade, começamos a transformar nossas atitudes e nossas vidas, fazendo coisas que nunca foram permitidas ou que pensaríamos fazer e, com isso, modificamos a realidade. O papel do filósofo-educador no ensino médio é o de orientar o aluno para questionar a realidade em favor da vida, possibilitando que este perceba que ela é construção. Portanto, não há respostas prontas, entretanto, há um convite para transformar valores e atitudes. O ensino de filosofia no ensino médio, então, não será apenas ajudar o aluno a questionar e a analisar a realidade partindo do prazer de viver, mas, sobretudo, da possibilidade de criar novos valores e atitudes, um novo *ethos*.

Desse modo, aprendemos que a história é construção e desconstrução humana, por isso importante como inspiração, porém nunca como modelo, visto que a vida é mutável, devir, transformação. Com a história, podemos perceber diversos aspectos por diferentes olhares, logo não seremos moralistas, mas seres que enfrentam, questionam e analisam a realidade no intuito de afirmar e agir sobre a vida, pois a história é útil quando usada para nos identificarmos e nos construirmos, principalmente, enquanto brasileiros.

A filosofia no momento em que questiona e analisa ao contexto efetivo, em se tratando do Brasil, que é nossa própria realidade, mexe com nossas feridas, nossas ausências, com o não dito, com o velado de maneira a mudar nossas visão e atitude diante de nosso país. Não somos e nem podemos ser cópias europeias ou norte-americanas, dessa maneira o objeto a ser trabalhado nas aulas será a nossa realidade, as questões brasileiras, com nossa própria forma de pensar e de viver. Um ensino de filosofia para ser vivido e não apenas teorizado, uma aprendizagem para viver e não para permanecer em livros esquecidos em mochilas ou em estantes da biblioteca.

A transformação é passagem, é atitude, por isso acreditamos que não é apenas uma questão de conhecimento, é questão de sentir e fazer sentido, tocar e sentir-se tocado, porque acreditamos que as pessoas agem não a partir do que sabem, mas a partir do que sentem, do que diz respeito a sua realidade. Se não há sentido nem significado para o aluno, ele não consegue entender. O aluno não se resume a um cérebro que vai para escola se desenvolver, ele é um todo que toca, que ouve, que vê, que fala e que sente. A vida não tem um sentido pronto, transcendente, o que não significa que devemos viver sem sentido. A aventura é exatamente essa: a construção de um sentido, uma motivação, porque, caso contrário, não conseguimos permanecer vivos.

Não podemos ensinar a pensar, visto que é algo próprio do ser humano, no entanto podemos ensinar a questionar, a olhar para a realidade e a perguntar por ela. Contudo, não há um único método, até porque trabalhamos com Nietzsche, e a proposta menos nietzschiana que pode haver é darmos uma resposta pronta e fecharmos o diálogo. Esse é o olhar de uma professora de filosofia do ensino médio de uma escola estadual da cidade de Ponte Nova/MG, que teve como auxílio inúmeros pensamentos e perspectivas. O que pretendemos é um acréscimo ao debate e não seu fim. Assim, se pudermos contribuir para a *Ágora*, ou melhor, se voltarmos para nossa sala de aula do ensino médio com um olhar questionador, brasileiro e dispostos a construir novas atitudes já nos damos por satisfeitos.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. Nietzsche e as críticas à filosofia da história e à historiografia científica do século XIX – uma análise da primeira parte da 2ª consideração intempestiva. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p. 253-78, 2º sem. 2014. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/7743/pdf>. Acesso em: 18 de abr. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Reforma do Ensino Secundário e Superior. **Parecer e Projeto Relativo ao Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879**, apresentado em sessão de 13 de abril de 1882. Rio de Janeiro, Typographia Nacional, 1882. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242371>. Acesso 11 jun. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930**. Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1930. Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 18/11/1930. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932**. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1932. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>. Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 4.244, de 2 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 147, n. 18, seção 1, 27 jan. 2010. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=80&data=27/01/2010>. Acesso em: 28 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)** Brasília, DF: Presidência da República, 1946. Este texto não substitui o publicado no DOU de 19. 9. 1946, republicado em 25. 9. 1946 e 15.10.46. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 23.12.1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.684, de 2 de Junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Este texto não substitui o publicado no DOU de 3.6.2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm. Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.145, de 16 de Fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 11 jun. 2022.

Câmara dos Srs. Deputados: primeiro ano da primeira legislatura: seção de 1826. Sessão de 16 de junho de 1826. **Annaes do Parlamento Brasileiro**, Rio de Janeiro, t. II, p. 150-79, 1874. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/132489/per132489_1826_00002.pdf. Acesso em: 11 jun. 2022.

CARMINATI, Celso João. O Estatuto da Filosofia no Ensino Secundário no Brasil durante a Ditadura Militar. **Philosophica**, Lisboa, v. 36, 2010, p. 159-80. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/24229/1/Celso%20Jo%C3%A3o%20Carminati.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2022.

CÉLIO, Aneurisvan Barbosa. A aula de filosofia e a pedagogia do distanciamento. In PIMENTA, Alessandro Rodrigues; PASCHOAL, Antônio Edmilson; VIESENTEINER, Jorge Luiz. (org). **Filosofar e ensinar a filosofar**. São Paulo: ANPOF, 2019, p. 28-36. Disponível em: <https://www.anpof.org/wlib/arqs/publicacoes/53.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2022.

CILENTO, Angela Zamora. Na e para além da sala de aula: Filosofia – Uma pra viver. Considerações sobre as contribuições de seu ensino para os processos de subjetivação. *In* PIMENTA, Alessandro Rodrigues; PASCHOAL, Antonio Edmilson; VIESENTEINER, Jorge Luiz. (org). **Filosofar e ensinar a filosofar**. São Paulo: ANPOF, 2019, p. 37-47. Disponível em: <https://www.anpof.org/wlib/arqs/publicacoes/53.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Base nacional comum curricular ensino médio**: educação é a base. Brasília, DF: CNE, [201-?]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 jun. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CNE/CEB nº 38/2006, aprovado em 7 de julho de 2006**. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Brasília, DF: CNE, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf. Acesso em: 11 jun. 2022.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 2. ed. Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: 34, 1997. (Coleção TRANS)

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche educador**. São Paulo: Scipione, 1991.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O que é realidade?** 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FOLSCHEID, Dominique e WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Metodologia filosófica**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GALLO, Sílvio e KOHAN, Walter Omar. Críticas de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. *In*: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (org.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001, p. 174-96.

GALLO, Silvio; GUIDO, Humberto; KOHAN, Walter Omar. Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do ensino de filosofia: história, temas, problemas. *In*: CARVALHO, Marcelo e CORNELLI, Gabriele (org.). **Ensinar filosofia**: volume 2. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013, v. 2, p. 101-28. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/401647/1/Filosofia%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o_Vol_2.pdf Acesso em: 04 jun. 2021.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**, tradução de Paulo Meneses, com a colaboração de Karl-Heinz Effen e José Nogueira Machado, SJ, 2ª Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Introdução à história da filosofia**. Tradução Antônio Pinto de Carvalho. [S. l.: s. n.], 1974. (Extraído da coleção “Os Pensadores”, Vol. XXX, 1.ª edição — setembro 1974). Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnc3R1ZG9zaGVnZWx8Z3g6NWVIMzRmZDlkNjU2ZDZlYw> Acesso em: 03 fev. 2022.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Sobre o ensino da Filosofia**. Tradução Artur Morão. [S. l.: s. n.], [1812]. *In*: LUSOSOFIA: Biblioteca On-line de Filosofia e Cultura. Disponível em:

http://www.lusosofia.net/textos/hegel_sobre_ensino_da_filosofia.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução portuguesa de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Mourão. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. Tradução Artur Morão. 9. ed. Coimbra: Edições 70, 2014.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é esclarecimento? *In* Kant, Immanuel. **Textos seletos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 100-16. Edição bilíngue. Disponível em: <https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2014/03/kant-textos-seletos-bilingue.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1999. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/sobre-a-pedagogia.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2022.

LANGON, Maurício. Uma experiência de ensino de filosofia. [Entrevista cedida a] Marcelo Carvalho. *In* CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele. (coord.). **Ensinar Filosofia**. Cuiabá: Central de Texto, 2013, v. 2, p. 87-99. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/401647/1/Filosofia%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o_Vol_2.pdf. Acesso em: 04 jun. 2021.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a Educação**. Traduzido por Semíramis Gorini da Veiga, 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

MARQUES, Bárbara Romeika Rodrigues. Uma experiência antropofágica no ensino de Filosofia em nível médio. *In* CARVALHO, Marcelo; ALMEIDA JUNIOR, José Benedito de; GONTIJO, Pedro (org.). **Filosofia e ensinar filosofia**. São Paulo: ANPOF, 2015, p. 286-95. Disponível em <https://www.anpof.org/wlib/arqs/publicacoes/53.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2022.

MARQUES, Lúcio Álvaro. **A suposta existência ou um exercício de autonegação**. Manuscrito do componente curricular Filosofia e política, 2022a.

MARQUES, Lúcio Álvaro. **As historiografias da filosofia brasileira**. Manuscrito do componente curricular Filosofia e política, 2022b.

MARQUES, Lúcio Álvaro; REIS, Maurício de Assis; BARBOSA, José Mário Santana. O modo de vida filosófico em Pierre Hadot. **INCONFIDENTIA: Revista Eletrônica de Filosofia**. Mariana, MG, v. 3, n. 5, p. 64-89, jan.-jun. de 2019. Disponível em: <http://inconfidentia.famariana.edu.br/wp-content/uploads/2019/05/5-D-5.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022.

MARTINS, Pedro. **Nova maneira**. Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/pedro-martins/nova-maneira/letra/>. Acesso em: 10 out. 2022.

MARTON, Scarlett. **Nietzsche e a arte de decifrar enigmas** – treze conferências europeias. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MATTAR, Adriana Maamari; TOMAZETTI, Elisete M.; DANELON, Márcio. Filosofia como disciplina escolar. In CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele. (coord.). **Filosofia e Formação**. Cuiabá: Central de Texto, 2013, v. 1, p.113-53. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/401646/1/Filosofia%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o_Vol_1.pdf. Acesso em: 04 jun. 2021.

MELO SOBRINHO, Noéli Correia de. *Apresentação*. In NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Escritos sobre Educação**. Tradução, apresentação e notas de Melo Sobrinho. 4. ed., Rio de Janeiro: PUC – Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009.

MORAES FILHO, Evaristo. **Decimalia** – O ensino de filosofia no Brasil. Ministério da educação e Cultura, Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, 1959. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/moraes-decimalia-ensino-de-filosofia-no-brasil.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2022.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A Gaia Ciência**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia da Letras, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Além do bem e do mal ou Prelúdio de uma filosofia do futuro**. Tradução Márcio Pugliesi. Curitiba: Hemus, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra**. Coleção A obra-prima de cada autor. São Paulo, Editora Martin Claret, 1999. (Coleção A Obra-Prima de Cada Autor)

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Crepúsculo dos ídolos ou Como se filosofa com o martelo**. Tradução de Jorge Luiz Viesenteiner. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Ecce Homo. Como se chega a ser o que se é**. Tradução de Artur Morão. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2008. (Coleção Textos Clássicos de Filosofia). Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/nietzsche/1888/10/ecce_homo.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Escritos sobre Educação**. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. 4. ed., Rio de Janeiro: PUC – Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Segunda Consideração Intempestiva: Da utilidade e desvantagem da história para a vida**. Tradução Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003. Disponível em: <http://cabana-on.com/Ler/wp-content/uploads/2017/09/Segunda-Consideracao-Intempesti-Friedrich-Nietzsche.pdf> Acesso em: 02 mar. 2020.

NOVELLI, Pedro Geraldo Aparecido. O ensino da filosofia segundo Hegel: contribuições para a atualidade. **Trans/Form/Ação**, Marília, SP, v. 28, n. 2, p. 129-48, 2005. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/DCZRrSwwMgznK96HGhwYdJxb/?lang=pt#>. Acesso em: 18 fev. 2022.

OLIVEIRA, Mário Nogueira de. Para inspirar confiança: considerações sobre a formação moral em Kant. **Trans/Form/Ação**, Marília, SP, v. 29, n. 1, p. 69-77, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/Th83wwdT9fxnYk3xyjnf3cF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2022.

PLEINES, Jürgen-Eckardt. **Friedrich Hegel**. Tradução: Sílvio Rosa Filho. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4671.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

RAMOS, Cesar Augusto. Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel? **Trans/Form/Ação**, Marília, SP, v. 30, n. 2, p. 197-217, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/trans/v30n2/a13v30n2.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2021.

RODRIGUES, Zita Ana Lago. O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 69-82, out./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/CdywN8vpFQXJBFbvk3hF5qQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 jun. 2022.

SABINO, Fernando. O encontro marcado, 32. ed. Rio de Janeiro: Record, 1981. Disponível em: https://marceloguernieri.com.br/Fernando_Sabino_-_O_Encontro_Marcado.pdf. Acesso em: 04 jul. 2022.

SILVA, Carla Patrícia da. Quem é o professor que encena e protagoniza os saberes de espanto com os adolescentes hoje? In CARVALHO, Marcelo; ALMEIDA JUNIOR, José Benedito de; GONTIJO, Pedro (org.). **Filosofia e ensinar filosofia**. São Paulo: ANPOF, 2015, p. 138-54. Disponível em <https://www.anpof.org/wlib/arqs/publicacoes/53.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2022.

SOARES, Pedro Paulo Cavalcante. História da filosofia no ensino da filosofia: reflexão para pensar a filosofia no ensino médio, segundo Hegel. 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7514/6/Disserta%c3%a7%c3%a3o_PedroPauloSoares_PPGFILO.pdf. Acesso em: 18 fev.2022.

SOUZA, Maria Eliane Rosa de. O Ensino da Filosofia nas Perspectivas de Nietzsche e Deleuze: um Incentivo à Criação. In CARVALHO, Marcelo; FIGUEIREDO, Vinicius (org.). **Filosofia contemporânea: arte, ciências humanas, educação e religião**. São Paulo: ANPOF, 2013, p. 391-98. Disponível em: <https://www.anpof.org/wlib/arqs/publicacoes/79.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2022.

APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DO QUESTIONÁRIO REALIZADO COM OS PROFESSORES DA SRE-PN/MG

QUESTIONÁRIO

Olá!

Meu nome é Handreane Lopes de Faria e assim como você, também sou professora de Filosofia da SRE/PN e estou pesquisando metodologias de ensino da Filosofia. Por isso gostaria de contar com a sua colaboração.

O questionário a seguir faz parte da minha pesquisa de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), cujo tema é o ensino de filosofia a partir de Nietzsche, sob a orientação do Prof. Dr. Lúcio Álvaro Marques.

Sua participação é de extrema importância para o conhecimento do perfil do/a professor/a de filosofia da SRE/PN. Sinta-se a vontade para responder da forma que você acredita ser a mais confortável.

A pesquisa está estruturada, primeiramente, com informações genéricas com o objetivo de gerar um perfil do/a participante. Na sequência nós teremos a proposição de três métodos (histórico, temático e problemático) acompanhados por um questionário que se estrutura em três partes: Explorando o assunto, Aprofundando o assunto e Construindo opções.

Desde já agradecemos imensamente sua colaboração!

I - PERFIL DO/A PROFESSOR/A

1. Idade:
2. Gênero:
masculino, feminino, não se aplica
3. Cor:
branca, amarela, parda, preta, não se aplica
4. Tempo de serviço como professor/a de filosofia (em anos):
5. Local de trabalho:
rede estadual, rede particular, rede federal, rede municipal
6. Modalidade em que trabalha:
Ensino regular, EJA, técnico
7. Formação:
graduação em filosofia, graduação em outra área (qual), estudante de filosofia, estudante de outra área (qual)
8. Ano de formação da graduação:
9. Possui pós-graduação: não, sim
10. Ano de formação na pós graduação (caso tenha feito):
11. Tipo de pós-graduação:
lato sensu (especialização); stricto sensu (mestrado); stricto sensu (doutorado); não se aplica
12. Sua pós-graduação é:

- em Filosofia; em Educação; em outra área (qual); não se aplica
13. Ministra outros conteúdos:
não, sim (qual)

METODOLOGIAS USADAS

Historicamente existe um embate entre Hegel que apresenta a ideia que o ensino de filosofia está ligado ao ensino da história das ideias filosóficas uma vez que a história da filosofia já é a própria filosofia, e Kant que insiste em ensinar a filosofar (Ramos, 2007). Esse dilema foi reelaborado por Nietzsche em sua obra *Segunda consideração intempestiva* (1874) onde tenta expor qual método seria mais bem aproveitado entre os jovens educandos.

Tal pensamento europeu também chega ao Brasil de forma a nos levar a questionar qual o melhor método para se ensinar a filosofia. À título de melhor elucidação, trabalharemos, aqui, com o artigo “Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do ensino de filosofia: história, temas, problemas” (2013) onde Guido, Gallo e Kohan nos apresentam o conceito de método como um caminho, uma busca em conjunto, pelo conhecimento ou o modo de fazer essa busca. Assim, segundo os autores, perguntar pelo método para se ensinar e também aprender a filosofia é questionar quais os caminhos percorrer, ou melhor, “quais procedimentos, recursos, estratégias favorecem o ensino e a aprendizagem de filosofia?” (2013, p.102).

Dessa maneira os autores nos apresentam três eixos pelos quais poderemos percorrer no ensino-aprendizagem de filosofia: histórico, temático e problemático.

- O eixo histórico: nesse eixo a filosofia é apresentada de acordo com a cronologia histórica, sendo, geralmente, apresentada pelo início da filosofia grega à filosofia moderna ou contemporânea.
- O eixo temático: nesse eixo são trabalhados temas de natureza filosófica como, por exemplo, a liberdade, a dúvida, a felicidade, etc. onde podemos trabalhar diversos pensadores de diferentes épocas.
- O eixo problemático: nesse eixo se trabalha com questionamentos dos próprios alunos sobre temas relacionados à realidade deles no intuito de pensar a própria realidade. Assim, os alunos podem escolher os problemas com os quais querem trabalhar de maneira filosófica, isto é, investigativa.

II - EXPLORANDO O ASSUNTO:

1. Qual das metodologias citadas você usa em sala de aula? Pode marcar mais de uma: histórico, temático, problemático.
2. A escola que você trabalha adota algum livro didático?
Não, sim (qual)
3. Para preparação das aulas você utiliza (pode escolher mais de uma):
livro didático, artigos acadêmicos, reportagens, elabora seu próprio material a partir do interesse do aluno, músicas, vídeos explicativos, filmes ou animações, curta-metragem, um apanhado de vários livros, outros (escrever)

III - APROFUNDANDO O ASSUNTO:

1. Você acredita que possa haver uma metodologia mais adequada ao ensino-aprendizagem de filosofia? Justifique
2. Se você pudesse escolher uma das metodologias apresentadas, qual seria? Justifique
3. Você considera suas aulas de filosofia interessantes para os alunos? Justifique.
4. Para você, qual a importância do ensino de filosofia para o Ensino Médio?

IV - CONSTRUINDO OPÇÕES

IV.1 - O sentido das metodologias

1. Para você, qual o sentido de se ensinar a História da Filosofia?
2. Para você, qual o sentido de se ensinar a Filosofia a partir de temas?
3. Para você, qual o sentido de se ensinar a Filosofia a partir de problemas vividos pelos próprios alunos?

IV.2 – Os autores

1. Se você pudesse escolher, usando da metodologia a partir da História da Filosofia, quais autores/pensadores você trabalharia em suas aulas?
2. a) Se você pudesse escolher, usando da metodologia a partir de temas, quais temas você trabalharia em suas aulas?

2.b) Se você pudesse escolher, usando da metodologia a partir de temas, quais autores/pensadores você trabalharia em suas aulas?
3. a) Se você pudesse escolher, usando da metodologia a partir de problemas, quais problemas você trabalharia em suas aulas?

3. b) Se você pudesse escolher, usando da metodologia a partir de problemas, quais autores/pensadores você trabalharia em suas aulas?