

FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFESSORES (AS) DE FILOSOFIA E SUA FORMAÇÃO

PHILOSOPHY IN THE BASIC EDUCATION, TEACHERS OF PHILOSOPHY AND HIS FORMATION

Luiz Gilberto Kronbauer.¹

Resumo

No presente texto apresento percepções e reflexões sobre atividade de professor de filosofia e a formação de educadores em Filosofia. Conto com a base empírica da experiência de Professor de Estágio durante quase duas décadas. Oriente minhas reflexões sobre essa experiência de ensino de filosofia em autores como Hans-Georg-Gadamer, Maurice-Merleau-Ponty, Ernani M. Fiori, Paulo Freire, além da base fenomenológica e da presença da Teoria Crítica, principalmente no que se refere à função social da filosofia. Com base no conceito de experiência hermenêutica sugiro o procedimento radicalmente dialógico como método em filosofia e seu ensino, incluindo avaliação, para que todas as atividades implicadas se caracterizem pelo filosofar.

Palavras-chave: Formação de professores em Filosofia, Educação básica, experiência hermenêutica.

Abstract

In this paper, I present perceptions and reflections about the activity of philosophy's teacher and the formation of educators in Philosophy. I count with the support of the empirical experience of Professor of Academic Training for almost two decades. I guide my reflections on this experience of teaching Philosophy in authors as Hans-Georg-Gadamer, Maurice-Merleau-Ponty, Ernani M. Fiori, Paulo Freire, also in the phenomenological base and elements of Critical Theory, mainly, about the social function of the Philosophy. On the base of the concept of hermeneutical experience I suggest that the proceeding radically dialogic as method in philosophy and to teaching his, including the evaluation, so that the whole of activities implicated in it are characterised by philosophizing.

Keywords: formation of teachers,, Basic Education, hermeneutical experience.

1. Filosofia como matéria curricular da Educação Básica

Os currículos do Ensino Fundamental e Médio tem a finalidade de desenvolver nos educandos uma série de habilidades, conhecimentos e competências de ordem prática e teórica, consideradas indispensáveis para viver, conviver e agir bem em sociedade, o que implica também as questões do trabalho e da cidadania, pelo menos numa sociedade que se pretende democrática.

O currículo visa apresentar aos educandos o conhecimento já produzido e que é importante para viver bem na sociedade. Mas se olhamos a 'grade' do ensino médio deparamos com um conjunto de matérias que contemplam as Ciências Modernas, as já

¹Doutor em Educação pela UFRGS. Professor do Departamento de Fundamentos da Educação da UFSM. Coordenador do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Profissional.

existentes no início do século XX. As novas áreas, que apareceram ao longo do XX e no início do XXI não encontram lugar na ‘grade’, com exceto nas especificidades das carreiras de Educação Profissional e técnica.

Por outro lado, há que se considerar ainda o modelo de sociedade em que vivemos, fazemos educação. Para qual sociedade preparamos crianças, adolescentes e jovens? Se for para se darem bem nessa sociedade de mercadorias, de consumo, etc. a filosofia mais atrapalha do que auxilia para uma vida exitosa.

As questões: porque filosofia e para que voltam reiteradamente, como uma necessidade permanente de justificativa para a inclusão da filosofia dentre as atividades curriculares. Claro que o mesmo não acontece com outras Áreas de Conhecimento e Aplicação porque já estão devidamente legitimadas como necessárias para se viver bem e fazer boa carreira profissional nesse modelo de sociedade. Mas o que a filosofia tem a ver com a sociedade científica, tecnológica e de mercado? Essa pergunta é inoportuna para todos os que não querem pensar criticamente sobre essas questões. E aí entra um dos porquês em favor da filosofia e que nos remete às origens do filosofar, em duplo sentido: a filosofia como desmistificação da cultura, do senso comum vigente, desde a origem histórica da mesma, por exemplo, na Alegoria da Caverna, de Platão, e o início do filosofar para cada ser humano, que inicia pelo estranhamento do que até então era familiar; o “thaumazein”.

1.1. Porque e para que filosofia?

Inicio por uma razão que considero fundamental. Todo ser humano, em condições normais, vive conforme uma determinada concepção de vida, de mundo e de sociedade que, na cultura ocidental, se legitima criticamente pela razão ou o mediante o apelo à filosofia. E assim já estamos diante da primeira dificuldade filosófica porque a filosofia que se pretende crítica da cultura da razão está radicada na mesma cultura. Sem problematizar essa aporia, que é a aporia de todo pensar crítico, aceito a tese de que a filosofia é produto de seu tempo, mas pode ainda assim ela pode influir sobre o momento histórico atual.² Nessa relação entre a crítica social e a influência sobre a prática social a filosofia se entrecruza com a ideologia; a filosofia legitima determinada visão de ser humano e de sociedade, que, por sua vez, figuram como elementos fundamentais da ideologia. Por isso não se pode esquecer que a filosofia é

² Como exemplo dessa relação dialética entre filosofia e sociedade Fiori cita o existencialismo que, segundo o autor, é expressão do absurdo do mundo contemporâneo, mas que também é a busca da superação do absurdo, passando por dentro dele.

histórica, que ela é produzida na práxis histórica, de tal sorte que consciência filosofante também é consciência histórica. (Fiori, 1992, p. 165)³

E assim estamos diante de uma das tarefas da filosofia: pensar a práxis; a atividade mediante a qual o ser humano se constitui e na qual, reflexivamente, pode tomar consciência de si mesmo como ser de práxis. E por ser consciência da realidade histórica, a filosofia é crítica, porque não há história sem mistificação das consciências, sem alienação.

1.2. O caráter desmistificador da filosofia

Desde o seu surgimento na Antiga Grécia a filosofia se apresenta como crítica que desconstrói crenças e mitos do senso comum. Ela espanta as trevas da mistificação e indica possibilidades de superação das limitações das situações vividas que constantemente capturam e mistificam as consciências. E como já disse acima, é na práxis histórica concreta que a consciência filosofante se afirma como consciência crítica, (FIORI, 1992, p. 168) jogando-se na imanência do processo histórico para iluminá-lo por dentro e, de forma positiva, procurar caminhos. Quando a reflexão filosófica mergulha na intimidade da história ela pode auxiliar a romper limites, abrir espaços, a atitude condizente com a transcendência da consciência. (FIORI, p. 169)

E desse modo, ainda que o filósofo não participe diretamente dos embates ideológicos, a consciência filosofante se caracteriza pelo engajamento na história. Desde as origens da tradição platônica a filosofia se caracteriza por essa função social, histórica, política. Justamente por contemplar as Ideias como elas são sob o resplandecer do Bem e do Belo é que o filósofo deve voltar ao interior da caverna e tentar conduzir pedagogicamente seus coetâneos.

Dito de outra forma, a práxis é o lugar do ser humano e de sua mais elevada forma de consciência, a filosófica, que lê o que está no interior das coisas e descobre aí o sentido mais profundo da vida, que para o ser humano é história. E o autêntico filosofar, então consciência de vida, desmistifica as situações que negam a vida e a dignidade do ser de consciência. É, portanto, enquanto antropologia que a filosofia desempenha a dupla função de denunciar as situações que limitam a vida humana e mistificam as consciências e de apontar direções para superar as situações vividas. É, pois, na práxis que a consciência humana, tornando-se

³“Aquele que pensa estar filosofando fora da história exerce sua consciência de modo mistificado, sem dar-se conta de que pode estar legitimando uma ideologia de dominação.”(FIORI, 1992, p. 165-166)

filosofante, assume, com maior responsabilidade, o que lhe é essencial: sua dimensão espiritual. (FIORI, 1992, p. 168)

Essa dupla função se cumpre na filosofia política porque ela mergulha na intimidade do mundo, por uma reflexão concreta, para romper os limites que ele oferece e ultrapassá-los. O recurso à metáfora da Alegoria da Caverna é esclarecedor aqui. O filósofo precisa sair da caverna, contemplar a verdade que transcende os horizontes fechados do mundo empírico, dos fatos, para então, retornar à caverna e assumir sua função: desmistificar a verdade aí vigente e propor possibilidades mais condizentes com a verdade e a justiça. (FIORI, 1992, p. 171)

De certa forma já está posto aí outra questão importante com relação à filosofia e os eu ensino, qual seja, a da relação entre matéria e forma, entre conteúdo e método. Isso seria assunto para outra conversa. Mas só para fins de registro vou adiantando que nas aulas de filosofia o conteúdo, a matéria a ser ensinada, é pretexto, meio para outra coisa. Decisiva mesmo é a questão da forma de ir fazendo as coisas, do método. O estilo de ir conduzindo a aula deve ser filosófico, mesmo que se trate de conteúdo que não é filosófico, porque o objetivo não é conhecer o que os filósofos pensaram, mas aprender a pensar criticamente, o que se pode fazer tomando como exemplo aquilo que já se reconhece como filosofia produzida.

2. Problema da formação de educadores para o ensino de filosofia

Início narrando algo da minha experiência nas atividades de Estágio em Filosofia nas Licenciaturas em que atuei durante mais de duas décadas. De forma despretensiosa apresento traços de um perfil objetivista que caracteriza estudantes de filosofia quando chegam ao final do Curso.

Objetivista no sentido forte da moderna *teoria da representação* do sujeito, do seu controle sobre o objeto mediante a garantia de métodos e técnicas, bem como de um conhecimento objetivo resultante dessa atitude, isso é, um conhecimento independente do sujeito conhecedor - distinção e distanciamento entre sujeito e objeto; a definição do lugar e da função de cada qual, etc.

Isso aparece em todas as conversas sobre filosofia e ensino, por exemplo, na preocupação exagerada com o conteúdo a ensinar e com as técnicas de ensino, supondo que *existem conhecimentos filosóficos catalogados, que podem ser transmitidos objetivamente, tal como se supõe em outras “matérias”*. As tentativas de levar a conversa na direção dos

problemas fundamentais ao tema do aprendizado da atitude filosófica – como se é possível ensinar filosofia ou se a gente deveria ousar na tentativa de ensinar a filosofar; o problema da especificidade desta arte do filosofar e da legitimação da necessidade de se aprender essa arte para que a filosofia não fosse simplesmente mais uma matéria, ao lado de outras tantas, inventada para ocupar o tempo escolar dos estudantes; a questão da função social para a filosofia; e no caso de se considerar legítima essa aprendizagem do filosofar, como se faria isso – mas os estudantes em geral voltavam mais do que apressadamente ao tema dos conteúdos a serem ensinados e de estratégias e técnicas para fazê-lo, numa perspectiva nitidamente conteudista de ensino-aprendizagem.

Essa atitude epistemológica é percebida também nas falas quando os interlocutores se esforçam para manter a subjetividade fora de questão em suas intervenções. Os estudantes de filosofia preferem não se manifestar na primeira pessoa do singular, no presente do indicativo, utilizando o modo impessoal. Com expressões como ‘Aristóteles afirmou que’; ‘Descartes disse que’; ‘segundo Hegel’; pretendem manter o ‘eu’ fora de questão, a fim de garantir a objetividade e a isenção, sem dar-se conta de que o recurso a esse ou aquele filósofo é uma escolha pessoal e que por isso sempre há um sujeito que decide por “quem disse o que”.

Talvez por influência das ‘normas técnicas’ de apresentação de trabalhos acadêmicos, marcadas pela mentalidade positivista, essa linguagem aparece fortemente nos “relatórios”. Mas é pelo menos estranho que ao se tratar da narrativa de uma experiência pessoal, a primeira experiência de ser professor(a) de filosofia, o sujeito que a vivencia faz de conta que não está acontecendo nada com ele. Certamente que ao deparar-se pela primeira vez com uma turma de adolescentes, numa aula de filosofia, o estagiário vive um momento marcante, uma situação inédita. Mas quando se vai aos relatos isso não aparece. Tudo se passa como se o estágio fosse uma atividade alheia ao sujeito, melhor, sem sujeito. Isso pode ser exemplificado com expressões como “às 8h e 30min horas iniciou-se a primeira aula de filosofia do Estágio”, e também no na “descrição da realidade escolar”, com dados estatísticos, metragens, números de indivíduos, sem que figure a percepção pessoal que o estagiário tem da escola, muito menos a atitude reflexiva, no sentido pontyano, de se perceber percebendo ou de se perguntar ‘o que se passa em mim quando me deparo com a ‘escola’? Penso que tais características epistemológicas apontam para a indagação sobre o processo formativo mediante o qual os estudantes assumem essa atitude. Certo que a mentalidade cientificista é geral, mas em se tratando da Filosofia seria de se esperar uma leitura crítica desse positivismo e até mesmo de buscar alternativas ao objetivismo na formação de

docentes. Para entender esse processo retomei alguns dados empíricos, como suporte para a argumentação, voltando a atenção para a estrutura dos currículos, das disciplinas e dos seus programas. Acessei PPPs de vários Cursos e constatei que neles aparece justamente a concepção oposta à atitude objetivista, mesmo nos Cursos que optam explicitamente por uma linha teórica analítica. Percebi então que resposta não se encontra naquilo que se escreve sobre a concepção geral de cada Curso e passei a focar a prática concreta, principalmente conversando, com os estudantes dos semestres finais do Curso, sobre a sua experiência cotidiana nas aulas; sobre como os seus professores lidam com a filosofia e, principalmente, como eles avaliam.

Ative-me principalmente na forma de avaliar porque aí encontrei procedimentos que ajudaram a pensar sobre a questão. Por exemplo, muitos professores transmitem a filosofia como um conteúdo de verdade, que pode ser apropriado por todos do mesmo modo e que dever ser repetido na ‘prova’. Isso configura uma atitude objetivista e uma concepção dogmática de conhecimento, acompanhada da compreensão mecanicista do processo de ensino-aprendizagem que implicam relações pedagógicas autoritárias, que inviabilizam o aprendizado do filosofar. E acrescente-se imediatamente, evitando mal entendidos, que tal aprendizado não dispensa o estudo dos clássicos, mas para além da repetição e de interpretações aceitas como a “verdade” sobre autores e temas filosóficos. Aliás, nos Cursos de Filosofia deve-se aprender a ler os clássicos, para daí aprender a pensar e ousar a invenção do novo desde o já constituído.

Retornando ao foco, na conversa sobre as formas de avaliação aplicadas nos Cursos de Filosofia aparece claramente a concepção conteudistas de conhecimento da maioria dos docentes desses Cursos, que ministram aulas expositivas, supondo que suas explicações facilitam o acesso a autores e teorias. Não raro exigem que a suas interpretações sejam assimiladas e devolvidas na íntegra por ocasião da “prova”. Há poucos exemplos de professores que correm o risco de tentar avaliar o processo do filosofar de cada estudante. Sobressai a valorização de um produto, passível de quantificação. Para reforçar ainda mais o objetivismo, à custa da coerência entre a natureza dos conteúdos ensinados e a forma de avaliar a aprendizagem, entre teoria e prática, disciplinas e atividades de formação pedagógica também procedem do mesmo modo. Numa determinada disciplina trata-se da proposta dialógica de Paulo Freire mas na hora da avaliação utiliza-se os instrumentos tradicionais, de forma autoritária, impedindo o diálogo e a construção solidária do conhecimento. Frequentemente avalia-se mediante perguntas que supõem que todos tenham “decorado” as

mesmas respostas prontas, isto é, aquele que pergunta já sabe a resposta a ser considerada correta.

Quando o assunto é a formação de professores aparece ainda a questão da dicotomia entre o estudo de filósofos e temas filosóficos, de um lado, e a formação pedagógica, de professores de filosofia, de outro. Os estudantes chegam aos “Estágios” sem preparação pedagógica para o ensino de filosofia e sem clareza do que eles próprios entendem por filosofia. Por isso preocupam-se tanto com programas de ensino e com os conteúdos a serem ensinados; com material didático pronto e as estratégias e técnicas de ensino. Esperam receitas mesmo depois de aceita teoricamente a afirmação de que nas aulas de filosofia o processo do filosofar tem mais importância do que os conteúdos a serem ensinados, que deveriam servir de mediação indispensável ao filosofar.

2. Caracterizando o objetivismo

Início referindo-me a Descartes para caracterizar a moderna teoria epistemológica da representação. Faço-o apenas para lembrar o fundamento dessa teoria e salientar a diferença com relação a hermenêutica filosófica. Franklin Leopoldo e Silva, no texto sobre a “função social do filósofo”, mostra a contribuição cartesiana para o projeto da modernidade (SILVA, Franklin Leopoldo e, 1995, p. 16-17), afirmando que Descartes preparou os ingredientes da moderna civilização científica e tecnológica ao colocar o fundamento metafísico do poder da razão de representar, na instância subjetiva, a realidade objetiva.⁴ A busca cartesiana pela objetividade do conhecimento é expressão de uma mentalidade mais geral, que perpassa a filosofia e as ciências modernas, que consiste na pretensão de garantir um conhecimento universal, necessário e neutro, através do rigor metodológico e da linguagem matemática. Embora Descartes ainda tenha sua referência na filosofia antiga e medieval, foi ele que colocou as bases da civilização moderna. Considero primeiramente que a certeza do “cogito”, na vigência da dúvida da existência da realidade empírica, incluindo o corpo próprio, tornou-se modelo de ponto de partida para a construção do conhecimento verdadeiro e necessário. Desde então qualquer tentativa de fazer ciência somente poderá lograr Êxito se tiver como ponto de partida uma evidência racional. Por isso que a evidência se torna a primeira regra do

⁴ Literalmente, “o que há de fundamental e de básico em Descartes é a constituição reflexiva do poder da razão de representar, na instância subjetiva, a realidade naquilo que ela tem de objetivo. E com isso se fundamenta metafisicamente a apreensão lógico-matemática do real e se consolidam as bases da civilização científica e tecnológica.” (SILVA, Franklin Leopoldo e, 1995, p. 16)

método. Por outro lado, em termos antropológicos, o cogito implica um radical dualismo porque, sendo auto posição, independente da existência do corpo, desautoriza a consideração da dignidade deste último. Ou, a dignidade está na “res cogitans” (coisa pensante) e não na “res extensa” (coisa extensa). E isso foi de fundamental importância para o projeto da modernidade. A negação da sacralidade do corpo e da “coisa extensa” em geral, levou à dessacralização da natureza como um todo, possibilitando uma ruptura com a convicção religiosa tradicional de que “Deus viu que tudo era muito bom!”. Tão radical essa ruptura que a natureza, incluindo a naturalidade do corpo, passa a ser considerada má.

Foi esse dualismo que apaziguou a consciência religiosa do pesquisador, que pode então dissecar corpos, também cadáveres humanos, porque a natureza é profana. E isso foi crucial para o desenvolvimento das ciências empíricas, porque a sutileza do dualismo aliou-se à visão mecanicista de mundo, legitimando o procedimento analítico, e à idealização da matemática como linguagem universal das ciências.

A tradição moderna construiu-se sobre essa herança cartesiana do rigorismo metodológico e da confiança no poder da razão de capturar as leis necessárias e universais que regem o curso da natureza, claro, desde que bem conduzida e aplicada nos estritos limites de suas condições. Essa confiança conduz, paradoxalmente, ao dogmatismo com relação à verdade científica que passa a substituir a autoridade da tradição anterior, contestada com veemência pelo iluminismo/esclarecimento. Antes o critério de verdade era a Escritura ou alguma autoridade historicamente reconhecida, agora o critério é o da autoridade científica, identificada em expressões como “está cientificamente comprovado”, portanto, não há margem para discussão, para o diverso. Com base nessa convicção pode-se catalogar conhecimentos obtidos em cada área específica, elaborar apostilas e livros didáticos, e, na mesma confiança de que o conhecimento científico descreve o desenvolvimento das capacidades humanas de aprendizagem, pode-se, definir quais conhecimentos e em que medida podem ser ensinados em cada etapa, mais especificamente, em cada série.

Disso resultam as sensações de segurança, estabilidade e possibilidade de controle dos processos, que conduzem a relações pedagógicas autoritárias, porque os que já detêm o saber da ciência podem transmiti-lo oportuna e adequadamente aos que ainda não o têm; podem inclusive saber qual a forma mais eficiente de fazê-lo em cada etapa do desenvolvimento, tendo assim o controle sobre todo processo de ensino-aprendizagem a ponto de poder descrevê-lo matematicamente.

3. Hermenêutica Filosófica e superação do objetivismo

A cada semestre diante novas turmas de estudantes perguntava-me sobre como fazer com que os estudantes percebessem que haviam assimilado essa mentalidade e de como tentar mostrar outras possibilidades nas atividades do ensinar e do aprender se até nos cursos de filosofia se ensina verdades a serem apropriadas e devolvidas na hora da prova? Como mudar essa perspectiva que considerar os conteúdos como fins em si mesmos? As tentativas foram mostrando que a atitude epistemológica dos estudantes ia se modificando ao longo dos semestres de reflexão sobre essa temática da filosofia e o seu ensino, sobre a filosofia e o filosofar. Embora persistissem resistências explícitas ao referencial teórico mais fenomenológico e hermenêutico que propunha, as mudanças eram perceptíveis nas narrativas e debates sobre a prática e também nos relatos escritos. Aos poucos os estudantes entenderam que não se tratava de descartar as correntes filosóficas que compartilham do objetivismo, como é o caso dos herdeiros contemporâneos do positivismo, mas que tinha a ver com devida distinção que se pode fazer entre o rigor metodológico do procedimento científico e a imprevisibilidade dos processos do ensinar e do aprender filosofia/filosofar. Aristotelicamente falando, tem a ver com a sabedoria de ‘tratar cada assunto de acordo com sua natureza’, isto é, que a questão de fundo é epistemológica: a atitude pedagógica depende de como se compreende a problema do conhecimento.

De modo mais propositivo, trabalho com a perspectiva da Hermenêutica Filosófica e a fenomenologia de Merleau-Ponty, para mostrar que não se pode estabelecer, com clareza e distinção, as fronteiras e as funções do sujeito e do objeto na relação cognitiva. Tanto para um autor quanto para outro vale afirmar que se servem da experiência estética como modelo epistemológico e que isso faz com que as coisas mudem significativamente. Merleau-Ponty, por seu turno, mostra que há circunstâncias nas quais o olhar do espectador é atingido pelo que vê, em que o observador fica circundado e investido por aquilo que pensava investir. Nas palavras do filósofo, ‘como se outro espírito que não o meu viesse repentinamente habitar meu corpo ou como se o meu espírito fosse atraído para lá e emigrasse no espetáculo’ (Merleau-Ponty, Maurice, 1983, p. 138).

3.1. Antropologia e epistemologia entrecruzando-se

O que está em questão aqui é a relação sujeito-objeto, o lugar de cada um, e sua respectiva função. Na citação acima é o espetáculo fazendo o apelo para que eu me torne espectador adequado. Ele se apresenta como outro eu próprio, não como uma coisa a ser determinada por um sujeito manipulador. O objeto não é uma representação do sujeito, mas também não é ele que determina o que aí acontece. Penando a relação cognitiva neste viés percebe-se a presença desse duplo: o que experimento e o que sou; minha compreensão é posta em jogo pela obra que me coloca a questão do seu ser. Por isso que o encontro com a “obra” abre meu horizonte sem, contudo, me sacar do tempo e da história. E é nesse que Gadamer afirma que não existe método para garantir a objetividade. Mesmo com essa convicção de que a verdade não cabe na moldura estreita do rigorismo metodológico, Gadamer não abre mão de buscar a verdade, mas distante do objetivismo que pretende o impossível: livrar-se dos “pré-conceitos” e suspender o próprio sujeito através do rigor do método. Gadamer mostra que os pré-conceitos são o “desde onde” se faz a compreensão e, inclusive, a elaboração dos enunciados e métodos das ciências. Não é não possível suspender a historicidade nem arrancar o sujeito da situação e dos “efeitos da *história efetiva*” que operam em toda a compreensão (GADAMER, Hans-Georg, 1998, p. 541). Quando se pretende negar esses efeitos da história ou eliminá-los por meio do rigor metodológico, acaba-se deformando o conhecimento. Aceitando ou não a realidade da história efetiva, ela age e se impõe “inclusive onde a fé no método quer negá-la”.

A partir daí Gadamer introduz o conceito de experiência hermenêutica com experiência humana de finitude e de historicidade. Enquanto que as ciências naturais operam com um conceito mecanicista de experiência, caracterizado pela repetição, a experiência hermenêutica acentua a negatividade produtiva da experiência, que nega o saber estabelecido e alarga os horizontes. Ao experienciar que ‘nada se repete’ a experiência se apresenta como abertura para novas experiências, e com elas aprender. A ‘experiência é algo que faz parte da essência histórica do homem’, isto é, da qual não é possível se eximir, tampouco é possível poupar outro alguém dela, por exemplo, para evitar que se desaponte ou que sofra. (GADAMER, 1998, p. 525) A negatividade, que é da essência da experiência, faz com que nos demos conta dos limites de nossas previsões e da insegurança de nossos planos; ela ensina que sequer a nossa história pessoal está em nossas mãos. (GADAMER, 1998, p. 527)

É nesse entrecruzamento entre a epistemologia e a antropologia que se passa a compreender diversamente a relação cognitiva e a aceitar que os métodos não nos protegem contra a intromissão de nossos próprios juízos e preconceitos. Espera-se que em decorrência disso o ser humano se predisponha para o diálogo, uma vez que está cômico de que sua forma de compreensão é uma dentre tantas outras possibilidades. Citando o autor, ‘a atitude hermenêutica é a disposição para ouvir o outro e deixar valer em mim algo contra mim’; atitude de humildade e de abertura diante do ainda não, que permite que o outro fale por si próprio. (GADAMER, 1998, p. 532) De forma geral, é atitude dialógica, característica da filosofia desde as suas origens.⁵

3.2 O diálogo como Método

Numa expressão pode-se caracterizar o diálogo como ‘arte da pergunta-resposta’, desde que o perguntar seja autêntico, porque também existe a pergunta falsa (que pretende denunciar a ignorância do outro) e a pergunta retórica (na qual a resposta já está dada). Tanto uma quanto outra não há disposição para o diálogo. A pergunta autêntica supõe que não se sabe (GADAMER, 1998, p. 534) e implica a confiança diante da imprevisibilidade da resposta. Ao perguntar colocamo-nos num espaço aberto, mas não caótico. Queremos saber o que ainda não sabemos, mas sabemos o suficiente para perguntar e, com isso, indicar a direção da resposta significativa e adequada.

Mas nas relações pedagógicas há também um entrave para o diálogo, para a estrutura de abertura acima referida. Trata-se da ‘opinião’, que reprime a curiosidade e que recoloca o caráter desmistificador da filosofia: a necessidade contínua de aplicação da ironia socrática para desmontar o pretense saber e predispor os interlocutores para as condições do diálogo, isto é, para aceitarem que na verdadeira arte da conversação sobre algo sequer o perguntar é obra deliberada de um sujeito. A conversa vai acontecendo as perguntas surgem como se elas mesmas se colocassem. No diálogo também não se pode supor uma finalidade prévia a ser atingida, que implicaria, contraditoriamente, em conduzir os interlocutores por um

⁵ Nesse particular, as aproximações entre a hermenêutica enquanto método e a proposta dialógica de Paulo Freire acontecem ao natural. E ao se considerar o caráter pragmático da linguagem, do diálogo, as aproximações com as “comunidades de investigação” propostas por Matew Lipman em sua Educação para o Pensar, também são oportunas. Isso apenas para mencionar algumas das relações oportunizadas a partir da Hermenêutica Filosófica de Gadamer, especialmente das repercussões metodológicas do diálogo pedagógico, acerca do qual faço ainda algumas considerações antes de passar para a conclusão.

determinado caminho e a um objetivo pré-fixado por alguém. Isso significa que, em termos metodológicos, não há espaço no diálogo para um dos interlocutores questionar os outros acerca do saber pronto sobre assunto, como acontece nos procedimentos de avaliação. Ao contrário, o diálogo enquanto arte de continuar pensando, perguntando, abrindo perspectivas sempre novas para os interlocutores (GADAMER, 1998, p. 541), se apresenta como antídoto à pretensão de saber pronto. Assim, o diálogo é essencialmente crítico, é confronto de opiniões para buscar o *logos* da coisa em questão, que é a constante busca dos dialogantes.

4. Concluindo

A partir da Hermenêutica de Gadamer e dos outros autores que citei, qual poderia ser a importância e a função dos conteúdos, por exemplo, como os da História da Filosofia, no processo de formação de professores de filosofia? Conteúdos que na tradição ocupam um lugar central. E ainda, o que se ensina e se aprende no processo de ensino-aprendizagem quando se trata de filosofia? O que seria aprender a filosofar? Afirmo que se aprende a filosofar principalmente repensando os clássicos. Mas o fato de saber o que um filósofo disse não significa que se tenha aprendido a filosofar. Em filosofia, principalmente quando se trata do seu ensino na educação básica, os conteúdos são basicamente meios para desenvolver habilidades de pensamento, para aprender a pensar melhor as questões que nos dizem respeito. Aprende-se a ensinar ensinando e a filosofar filosofando. Então vem outra sugestão bem prática para a formação de professores (as) de filosofia. Nos Cursos de Licenciatura em Filosofia se poderia fazer continuamente o exercício de preparar aulas para um determinado público hipotético e, inclusive, avaliar a partir dessas atividades. Ao estudar a filosofia grega, por exemplo, pode-se propor que, como atividade prática, os estudantes planejem uma forma de apresentar a compreensão que eles têm de alguns textos de Platão, para um público de estudantes de Ensino Médio, ou para crianças. Fazer continuamente esse exercício: como eu apresentaria tal conceito de tal autor para os outros? Isso significa que é preciso mudar a perspectiva do ensino de filosofia. O professor dos Cursos de Licenciatura não pode mais ser alguém que professa a verdade e a cobra de volta na prova. Muito menos, sentir aquela imensa satisfação ao ver que a ‘prova’ do aluno é o espelho das verdades que ele, professor, professou.

E quanto aos procedimentos de aprendizagem e de avaliação, é de se supor que uma aula de filosofia não pode se restringir à exposição da interpretação do professor, mas pressupor que essa forma de entendimento é uma dentre tantas perspectivas possíveis. Isto é, predispor-se para o diálogo e ir dialogando até o fim, também na avaliação porque filosofar é colocar-se em jogo, abandonar-se ao pensar, com os outros, numa comunidade de diálogo ou num círculo de cultura, para lembrar o método de alfabetização de Paulo Freire. Esse envolvimento dialógico faz com que no processo do filosofar também os interlocutores se transformem enquanto se relacionam entre si, mediados pela tradição. E assim o diálogo se faz forma e conteúdo do pensar e deixa aparecer possibilidades de verdade. Envolvimento de todos, também de professores, para superar a atitude objetivista do expectador que assiste à distância para posteriormente emitir sua avaliação sobre o desempenho dos outros.

Nessa perspectiva dialógica as aulas de filosofia se caracterizam como espaço-tempo em que se procura propiciar as condições para que os alunos se eduquem para a inteligibilidade, familiarizando-se com um “modo de linguagem que articula elaboração de conceitos, argumentação, sistematicidade e significação.” (FAVARETTO, 1995, p. 78) Concretamente, trata-se de pegar o gosto pela leitura mais criteriosa, marcando o sentido das palavras e descobrindo a essência, o encadeamento interno, a estrutura. É isso que caracteriza o “estilo” filosófico de problematizar o vivido, relacionando os grandes temas da filosofia com questões emergentes do contexto atual. Estilo que se pode captar na leitura dos clássicos, tanto quanto na leitura filosófica de textos jornalísticos, literários e de contextos do cotidiano e que recupera a origem dialógica do filosofar.

Quanto aos resultados desta mudança de perspectiva nas conversas sobre filosofia e ensino nas atividades de estágio percebe-se algumas mudanças importantes na linguagem dos relatos de Estágio. As descrições à distância, dos primeiros semestres em que trabalhei com essa atividade, cederam progressivamente lugar a relatos de experiências que, retomados e reescritos configuram aquilo que o professor Fiori (FIORI, 1992, p. 53) denominou de ‘biografar-se, de escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história’, no caso específico a mudança significativa consiste na coragem de biografar sua experiência docente em filosofia como autores e testemunhas, assumindo uma atitude reflexiva diante de sua prática. Atitude mediante a qual podem aprender mais com essa experiência do que se a tratassem como algo que acontece à distância e com o qual não tivessem nada a ver e cuja aprendizagem se torna ainda mais significativa porque na partilha dialógica das experiências

abrem-se novas perspectivas alargando as fronteiras dos horizontes de compreensão de cada dialogante.

Referências

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARANTES, P. e outros. **A filosofia e o seu ensino**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CÂNDIDO, Celso; CARBONARA, Vanderlei. (org) **Filosofia e Ensino** – um diálogo interdisciplinar. Ijuí/RS: Unijuí, 2004.
- DESCARTES. René. **Discurso do Método**. Brasília: UNB, 1992.
- FIORI. Ernani M. **Aprender a Dizer a sua Palavra**. In: Textos Escolhidos II. Porto Alegre: L&PM Editores, 1992.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método** – Traços Fundamentais de uma Hermenêutica Filosófica. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FAVARETTO, Celso F. **Notas sobre o ensino de filosofia**. In: Arantes, Paulo Eduardo et al. A Filosofia e seu ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 1995 , p. 77-85.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- SILVA, Franklin Leopoldo e. **A função social do filósofo**. In: ARANTES, Paulo Eduardo et al. A Filosofia e seu ensino. Rio de Janeiro: Vozes/EDUC, 1995.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Sobre o fenômeno da linguagem**. In: Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- MUCHAIL, Salma Tannus, **Ler, Escrever, Pensar**. In: Arantes, Paulo Eduardo et al. A Filosofia e seu ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 66-75.
- POPPER, Karl. **Conhecimento Objetivo**. Belo Horizonte: Itatiaia/USP, 1975, p. 108.