

O papel do professor no ensino filosófico de filosofia

The role of the teacher in the philosophical teaching of philosophy

IGOR FERREIRA FONTES¹

Resumo: Este artigo se propõe a mostrar qual é o papel a ser desempenhado pelo professor no ensino de filosofia. Diferentemente do ensino de história da filosofia, cujo objetivo é a produção de comentários de um filósofo, o ensino filosófico busca desenvolver o pensamento autônomo do aluno, propiciando a reflexão autoral. Para que isto ocorra, é necessário que o estudante tenha liberdade para refletir e opinar, e que ele receba avaliações dos seus argumentos, a fim de aperfeiçoá-los e se desenvolver filosoficamente.

Palavras-chave: Ensino. Filosofia. Professor.

Abstract: This paper proposes to show what is the role to be played by the teacher in the teaching of philosophy. Unlike the teaching of history of philosophy, which the objective is the production of commentary by a philosopher, the philosophical teaching seeks to develop the autonomous thinking of the student, propitiating the authorial reflection. For this to happen, it is necessary for the student to have the freedom to reflect and opine, and to receive evaluations of his arguments in order to improve them and to develop himself philosophically.

Keywords: Teaching. Philosophy. Teacher.

Introdução

O ensino filosófico universitário brasileiro desenvolveu-se tomando como modelo o ensino realizado na USP, responsável pela primeira faculdade de filosofia no país. Assim, o método estruturalista empregado nesta universidade difundiu-se entre as outras universidades criadas posteriormente, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação em filosofia. A leitura rigorosa de textos se fortaleceu como a forma de se estudar filosofia, realizando comentários e interpretações das doutrinas de diversos filósofos surgidos na Europa.

Esse rigor na leitura fez com que o Brasil produzisse, como afirma Oswaldo Pereira (2010, p.18), bons historiadores da filosofia. Desde a graduação, é possível observar alunos tomando o cuidado para produzirem trabalhos de qualidade, estudando línguas estrangeiras para lerem as obras dos filósofos no original, ou ainda para poderem ler comentadores destes filósofos em outro idioma. Atualmente, de maneira geral, é possível realizar bons trabalhos sobre um filósofo utilizando apenas comentadores brasileiros.

Todavia, o rigor na leitura se consolidou de tal modo no ensino de filosofia no país que este se tornou o único método de ensino. Isso fez com que alguns, como Julio Cabrera (2015, p.39), concebessem o Brasil como uma Nova Alexandria,

¹ Graduando em Filosofia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: igor-fontes@outlook.com.

responsável por guardar, traduzir, copiar, imitar, transcrever e comentar os filósofos europeus, na esperança de que isso levasse à criação futura de uma filosofia própria. Mas tal momento de criação nunca teria chegado, e a produção filosófica no Brasil teria se limitado a comentar pensamentos alheios, especialmente de filósofos europeus. O estudo em história da filosofia foi transformado em um fim, algo que Danilo Pimenta (2017, p.41) classifica como uma deturpação do pensamento de Guérault, pois para este a história da filosofia deveria ser estudada como um meio para estimular a reflexão pessoal.

Julio Cabrera (2013, p.215), retomando Kant, Hegel, Schopenhauer e Heidegger, reforça o caráter de reflexão autoral que o ensino de filosofia deve ter. Ele observa que, para estes filósofos, o ensino deve visar à reflexão autônoma do aluno, e que a filosofia não é uma erudição, mas uma atitude. Neste objetivo do ensino, o professor assume o papel de estimular o aluno à reflexão pessoal e de guia-lo, orientando para quais caminhos o aluno pode seguir e como melhorar suas reflexões.

Assim, o objetivo deste artigo é mostrar como se caracteriza o papel do professor no ensino filosófico de filosofia. Para isso, é necessário primeiro discutir sobre as diferenças entre o ensino de filosofia e o de história da filosofia, a fim de se poder compreender o que se espera obter com o ensino filosófico. Feito isto, será necessário discutir qual papel o aluno deve assumir neste ensino, dado que a postura do aluno é diferente em cada um destes métodos de ensino, e está relacionada com a do professor. Estabelecida a situação do aluno, pode-se partir para o papel desempenhado pelo professor neste ensino; e, por fim, restará discutir um método de avaliação que lhe seja compatível e que valorize as mesmas características que este visa desenvolver.

Ensino de filosofia e ensino de história da filosofia

Ensinar história da filosofia é diferente de filosofar. Como diz Danilo Pimenta, “fazer história da filosofia é distinto de fazer filosofia, assim como fazer história da ciência não é fazer ciência” (PIMENTA, 2017, p.42). Isso ocorre porque estudar a história da ciência consiste em estudar o desenvolvimento do pensamento científico no decorrer dos séculos, acompanhando suas transformações, os métodos empregados em cada época, os paradigmas de cada momento; trata-se de realizar um panorama geral da ciência em seus diferentes momentos. O estudo da história da ciência consiste no estudo de como era a ciência em cada época histórica, mas isso não é fazer ciência, ou seja, conhecer o desenvolvimento da ciência ao longo dos séculos é diferente de se elaborar uma hipótese sobre um determinado fenômeno e testar esta hipótese, ou ainda testar outras hipóteses de outros cientistas, por exemplo.

O mesmo se aplica à filosofia: fazer história da filosofia e fazer filosofia são coisas diferentes. Estudar a história da filosofia é estudar o desenvolvimento do pensamento filosófico no decorrer dos séculos, acompanhando suas transformações,

os temas das discussões realizadas em cada época, quais os filósofos que mais influenciavam os debates e quais eram as crenças que se tentavam defender ou atacar em cada momento; trata-se de realizar um panorama geral da filosofia em seus diferentes momentos. O estudo da história da filosofia consiste no estudo de como a filosofia era em cada época histórica, mas isso não é fazer filosofia, ou seja, conhecer o desenvolvimento da filosofia ao longo dos séculos é diferente de se criar um sistema filosófico próprio e utilizar a própria razão para produzir uma reflexão pessoal e autoral sobre um determinado fenômeno.

Nem a especialização em um determinado autor significa necessariamente criar algo autoral. Uma pessoa que faz mestrado e doutorado em Galileu Galilei, por exemplo, não está fazendo ciência, isto é, criando ou testando hipóteses sobre um fenômeno, mas especializando-se no pensamento de Galileu, de modo a poder explicar o que ele escreveu e tornando-se conhecedora dos textos de Galileu; pode-se até surgir uma nova visão sobre um determinado aspecto de sua teoria, mas isto permanece sendo especialização no pensamento galileano, não o desenvolvimento do pensamento autoral deste pesquisador. E, igualmente, uma pessoa que faz mestrado e doutorado em Aristóteles, por exemplo, não está fazendo filosofia, isto é, criando seu próprio sistema filosófico, mas especializando-se no pensamento aristotélico, a fim de explicar o que falou Aristóteles.

Essa diferença ocorre por causa do método empregado no estudo de história da filosofia, o método estruturalista. Como explica Oswaldo Pereira (2010, p.19; 2017, p.11), o método estruturalista consiste em um rigor metodológico de leitura, para tentar reconstruir a doutrina do autor seguindo sua própria lógica interna de pensamento; deve-se tentar entender como este autor pensa para poder compreendê-lo². O problema com este método é que ele exige o abandono de posições pessoais, “o esquecimento metodológico de si próprio” (PEREIRA, 2010, p.20); ou seja, o pesquisador deve distanciar-se de suas próprias opiniões e pré-conceitos para tentar reconstruir a forma de pensar de uma terceira pessoa, como se se tratasse de tentar conceder o corpo para que a alma deste pensador estudado encarnasse no pesquisador. Disso resultam, como observou Danilo Pimenta (2017, p.41), trabalhos apenas interpretativos, sem posicionamentos pessoais, nos quais o estudioso se afasta da criação filosófica para se especializar em ideias alheias.

O ensino filosófico de filosofia, por sua vez, prioriza a criatividade e a reflexão pessoal. Em oposição ao ensino que segue o método estruturalista da interpretação e comentário de ideais alheias, o ensino filosófico estimula a reflexão autônoma e autoral e, para isso, é necessário que se dê ênfase a problemas e à filosofia

² Quanto a este método, Olavo de Carvalho (2012, p.132) acrescenta que, a rigor, isto se trata de fazer filologia, não filosofia. Para ele, o que se ensinaria na USP – universidade que serviu de modelo para os cursos de filosofia ao longo do país – não seria filosofia, mas cultura filosófica, composta pelo conhecimento da bibliografia filosófica, lida o maior número de vezes possível; o domínio da técnica da análise de textos; e o conhecimento da história da filosofia, de suas escolas em cada momento histórico e quais as relações de uma com a outra.

contemporânea. Para que o ato criativo possa se desenvolver, é importante que a reflexão tenha como ponto de partida um problema, imitando o procedimento dos filósofos, dado que estes refletiram a partir dos problemas com os quais se depararam.

É importante atentar para o fato de que o ensino de filosofia não exclui a história da filosofia. Ainda se estudaria o pensamento antigo, medieval e moderno, pois são de grande importância para o pensamento ocidental; o que se faria, entretanto, como observa Oswaldo Pereira (2010, p.25), seria enfatizar, nestas disciplinas de história da filosofia, as questões que ainda hoje se fazem presentes, as discussões da filosofia antiga, medieval e moderna que permanecem vivas entre os filósofos contemporâneos. Há questões que a filosofia discutiu ao longo de sua história e que atualmente não possuem mais interesse aos atuais filósofos, nem aos estudantes; são questões que hoje “pertencem ao museu das antiguidades curiosas, que somente o especialista em historiografia filosófica das épocas passadas precisa eventualmente conhecer” (PEREIRA, 2010, p.25).

O estudo das filosofias antiga, medieval e moderna seria construído a partir de um diálogo com a filosofia contemporânea; estas filosofias não seriam ignoradas, apenas se daria um pouco mais de atenção aos problemas, autores e tendências atuais. Oswaldo Pereira (2010, p.26) atenta que o ensino filosófico de filosofia deve dar preferência a estas questões contemporâneas, mas não de forma exclusiva, buscando problemas sobre os quais a filosofia, em sua história, é bastante fértil; e deve-se também atentar para os problemas que preocupam os estudantes, pois estes também tenderiam a ser problemas da filosofia contemporânea.

Há um caso que pode auxiliar a ilustrar esta mudança na abordagem e o diálogo entre história da filosofia e problemas contemporâneos, encontrado no livro *A imprensa entre Antígona e Maquiavel*, organizado por Renato Janine Ribeiro. O livro consiste em uma coleção de textos escritos por seus alunos da disciplina de ética na imprensa, presente na pós-graduação em Jornalismo com Ênfase em Direção Editorial, oferecida pela ESPM entre 2011 e 2013. Para discutir problemas éticos e morais relacionados à prática do jornalismo e, especificamente, à direção de um jornal, Renato Janine trabalhou diferentes concepções éticas, principalmente a partir de Sófocles – com a personagem Antígona –, Maquiavel e Kant, e ao final pediu um texto que respondesse à pergunta:

Você é jornalista. Exerce um cargo de direção. Tem decisões importantes a tomar. Digamos: publicar uma matéria, ou o modo como vai publica-la, pode afetar sua credibilidade como profissional, sua autoestima como pessoa, sua posição como detentor de um cargo de confiança de seus patrões. Imagine uma matéria que possa ilustrar bem o caso, e discuta (o mais importante é a discussão): como você equilibraria esses três papéis – o de profissional, o de pessoa, o de chefe? (RIBEIRO, 2015, p.12).

Utilizando-se de textos presentes ao longo da história da filosofia, Renato Janine se pôs a discutir um problema contemporâneo diretamente ligado à disciplina e ao curso no qual esta fora trabalhada, estabelecendo um diálogo entre filosofias passadas e questões atuais, e estimulou os alunos a fazerem o mesmo.

O problema posto por Renato Janine está vinculado à profissão de jornalista, mas também poderia ser discutido em uma disciplina de ética na graduação em Filosofia. Ou, caso se intentasse aproximar ainda mais da filosofia e se desejasse trabalhar com algo menos específico – isto é, a profissão de jornalista – bastaria mudar o problema proposto. Também a ordem na qual a relação ocorreu pode ser invertida: Renato Janine optou por pôr esse problema ao final da disciplina, mas seria possível utilizá-lo desde o começo das aulas – no primeiro caso, o professor poderia ter mais controle sobre os conteúdos e garantiria o uso dos autores que ele julgasse mais pertinentes; no segundo, o uso dos autores poderia tanto ser determinado conforme o desenvolvimento das discussões, feitas pelos alunos, quanto por um percurso previamente planejado pelo professor. Mas independentemente da escolha feita pelo professor em qualquer um destes casos, tem-se que o conteúdo estaria sendo trabalhado com o intuito de buscar soluções para o problema, fornecendo aos alunos ferramentas para auxiliá-los neste processo e melhorando suas capacidades argumentativas; em outras palavras, a história da filosofia estaria servindo ao propósito de auxiliar os estudantes a desenvolverem suas próprias reflexões e a amadurecerem filosoficamente.

Desse modo, a história da filosofia estabeleceria um diálogo com a filosofia contemporânea, sem excluir as filosofias passadas; seriam enfatizados problemas discutidos por filósofos passados e que ainda hoje são discutidos – ou que possam servir para problemas atuais. O ensino de filosofia e o de história da filosofia devem ser, como colocou Oswaldo Pereira, (2017, p.13), complementares: é importante ter algum conhecimento sobre a história da filosofia para poder filosofar, mas as duas coisas devem caminhar juntas; fazer-se apenas história da filosofia ou ignorá-la são dois extremos a serem evitados. A história da filosofia deve servir para estimular a reflexão pessoal, deve ser um instrumento que ajude a desenvolver o pensamento autoral do estudante³.

Para a realização deste ensino filosófico da filosofia, não há a necessidade de se alterar o currículo das graduações. Oswaldo Pereira (2017, p.17) chama a atenção para o fato de que esse ensino consiste numa mudança de postura do professor: a estrutura das matérias permaneceria a mesma, apenas se aproveitariam as

³ É importante mencionar que esta função da história da filosofia é aplicada ao ensino filosófico de filosofia. Não se trata de descartar completamente o ensino de história da filosofia, da forma em que atualmente é feito, mas de oferecer uma opção ao estudante. Caso este queira apenas comentar texto, a história da filosofia seria então um fim, e todos os caminhos devem estar abertos a este estudante; mas caso ele queira filosofar, a história da filosofia não deve ser imposta como o único fim possível, pois neste tipo de ensino a história é apenas uma ferramenta para a reflexão pessoal, e todos os caminhos devem estar igualmente abertos para este estudante.

disciplinas para estimular a reflexão pessoal. Foi este o caso de Renato Janine: aproveitou-se de uma disciplina temática de ética para o curso de jornalismo e, com um problema em mente, planejou o curso para que no final os estudantes refletissem sobre o problema, ao qual poderiam recorrer à história da filosofia para auxiliá-los. O professor pode aproveitar uma disciplina temática – ética, filosofia política, estética, teoria do conhecimento etc. – e levantar os problemas contemporâneos, recorrer à tradição quando for pertinente, estimular os alunos a assumirem uma postura crítica e debaterem sobre estes problemas. O aluno, por sua vez, adquire uma postura ativa no processo de aprendizagem, e deve participar da discussão sobre o problema.

O aluno no ensino filosófico de filosofia

Tradicionalmente, os modelos de ensino atribuem uma postura passiva ao aluno. Este, assumido como alguém sem conhecimentos, deve recebê-los do professor, detentor e administrador do saber de determinada disciplina. Caberia ao professor tirar o aluno da ignorância e depositar nele seus conhecimentos, de modo que o estudante não seria mais que um receptáculo do conhecimento detido pelo professor.

No ensino filosófico de filosofia, contudo, a relação é diversa. Com o ensino priorizando a reflexão pessoal, tomando como ponto de partida problemas contemporâneos, o estudante não é visto como um mero receptáculo do saber do professor, pois o objetivo deste tipo de ensino é a realização de um ato ativo que exige, por sua vez, um desenvolvimento igualmente ativo. Ao se utilizar problemas como ponto de partida para o ensino filosófico, o desenvolvimento do conteúdo não estará mais sob o controle apenas do professor, mas dependerá também dos alunos. Os caminhos tomados, os autores aos quais recorrer, o nível de profundidade do conteúdo, tudo isto estará sob mais influência dos alunos do que ocorre no método tradicional.

Um exemplo pode auxiliar a ilustrar isto. Luca Mori, professor do Departamento de civilização e formas do saber da Universidade de Pisa, realiza laboratórios filosóficos com crianças em escolas da Itália. Em um destes experimentos, com crianças de 5 anos, Luca propôs às crianças que imaginassem uma utopia, uma ilha desabitada na qual seria possível viver bem coletivamente. As crianças inicialmente discutiram o que levar e o que não levar, como construiriam as casas, o que fazer para passar o tempo, como seriam as leis etc., até que uma criança se levantou e perguntou o que deveriam fazer caso uma pessoa se aproximasse da ilha, em um barco, e pedisse abrigo. As crianças começaram a discutir, dividindo-se entre abrigar ou não; a maioria se opôs a acolher essa pessoa, e em um determinado momento uma menina se levantou, incomodada, e disse que deveriam abrigá-la. A discussão se desenvolveu entre um menino líder da rejeição ao abrigo, e esta menina, ambos apresentando seus argumentos para defenderem suas posições. O

que importa nestas experiências, para Luca, é o exercício da argumentação por parte das crianças, e o professor deve apenas cuidar para que as emoções não se excedam a ponto de gerar alguma briga; o que o professor não pode fazer, de modo algum, é cortar a criatividade das crianças, e ele precisa estar preparado para lidar com o imprevisto, pois não há como prever todo o desenvolvimento detalhado do debate (MORI, 2013).

Apesar de este caso se referir a uma experiência com crianças, ele é pertinente mesmo para o ensino superior. O problema inicial foi colocado pelo professor: imaginar uma utopia. Considerando todos os problemas enfrentados pela Itália nas últimas décadas e a grande desilusão de seus habitantes com o país, imaginar uma utopia não parece algo sem sentido. O professor até pode colocar esse mesmo problema e ponto de partida em diferentes turmas, mas o desenvolvimento dependerá dos alunos. Nesta turma do relato, a discussão de imediato se desenvolveu para um debate sobre o acolhimento de refugiados, um problema com o qual a Itália e a Europa estão lidando no momento – e foram os alunos que conduziram a esta direção. É possível que em outras turmas este tema não tivesse surgido, ou sua discussão tivesse durado pouco; mas foi a participação dos estudantes enquanto sujeitos ativos do processo de ensino que ditou os rumos do debate, não uma predeterminação do professor enquanto planejava a aula⁴.

Entretanto, há um aspecto a ser comentado. Tanto neste exemplo, do relato de Luca Mori, quanto no da seção anterior, envolvendo Renato Janine, o problema discutido pela turma lhe fora posto pelos professores: foi Luca quem pediu para que as crianças imaginassem uma utopia – o que conduziu à questão dos refugiados – e fora Renato Janine quem criou o problema da reportagem. No caso de Luca, a forma na qual ele realizou a atividade deu mais liberdade aos estudantes, permitindo que, a partir daquele ponto inicial da concepção da utopia, a discussão se encaminhasse para os mais diversos temas; a questão envolvendo os refugiados surgiu a partir dos próprios alunos, e Luca não interferiu no processo de criação da utopia. Este exemplo pode servir de modelo mesmo para a graduação pois bastaria adaptá-lo ao nível superior: o professor apresentaria o problema e abriria espaço para que os alunos debatessem, e os auxiliaria para que se aprofundassem filosoficamente e aperfeiçoassem seus argumentos, indicando autores que lhes fossem úteis neste processo, recorrendo, portanto, à história da filosofia⁵.

⁴ Não se trata de atribuir todo o desenvolvimento da aula ao aluno. O professor pode inserir problemas durante o debate sobre o problema inicial, pensar previamente em alguns filósofos que discutiram e fizeram observações pertinentes à questão; mas ele não pode fazer isso ignorando as colocações dos alunos. Um planejamento prévio pode ser feito, mas no final é a participação dos estudantes que determinará quais autores de fato se mostrarão mais pertinentes para serem usados nas aulas.

⁵ Por certo os alunos também poderiam apresentar problemas a serem discutidos na disciplina e, se fossem bem formulados e permitissem um debate amplo, o professor poderia usá-los. Mas a exigência mencionada por Luca de o professor estar preparado para lidar com diversas situações exige que prepare-se também para a situação de os alunos não conseguirem formular

Os estudantes, assim, assumem uma posição ativa no processo de aprendizagem, e esta participação ativa significa que eles devem assumir uma postura crítica. Os estudantes devem participar da construção da aula, refletindo, emitindo suas opiniões, argumentando. A filosofia é uma arte que, como toda arte, necessita ser praticada, exercitada, para que possa ser bem desenvolvida; e o exercício próprio da filosofia é a argumentação (TUGENDHAT; DE SOUZA, 2004, p.327). O ensino filosófico de filosofia, portanto, exige que o aluno argumente em defesa de suas opiniões, que ele reflita sobre o problema posto e use de sua criatividade e razão para pensar, imitando o modo de proceder dos filósofos.

A exposição dos argumentos por parte dos alunos é essencial não apenas para o desenvolvimento da aula, mas também para o aperfeiçoamento da capacidade argumentativa do próprio aluno. Ao expor a seus colegas suas ideias e argumentos, o estudante as põe à prova, tornando-se passível de sofrer críticas e encontrar eventuais problemas que ele não percebera anteriormente, o que lhe dá a possibilidade de aperfeiçoar seus argumentos ou buscar outras ideias que sejam melhores. A exposição de ideias e argumentos permite ao estudante testar e melhorar a qualidade de seus argumentos.

O processo de exposição de argumentos em sala de aula é dialético, e o estudante que recebe as críticas também poderá contra-argumentar, suscitando um debate. Ademais, na mesma medida em que se submete à crítica ele pode criticar os argumentos de seus colegas – o que também é uma forma de testar os seus próprios. Assim, neste processo, o estudante põe suas ideias e argumentos à prova no mesmo instante em que testa as ideias e argumentos de seus colegas, de modo que a crítica e a possibilidade de aperfeiçoamento são mútuas. Com a instalação e o desenvolvimento do debate, todos os estudantes participantes se submetem à possibilidade de progredirem de maneira filosófica e argumentativa.

Uma observação que deve ser feita é que, para o ensino filosófico de filosofia gerar estes resultados e funcionar, a participação do aluno torna-se fundamental. Não basta apenas atribuir ao professor a tarefa de buscar problemas atuais e colocá-los aos alunos; é preciso que os alunos participem, pois se isso não ocorrer não se poderá esperar o desenvolvimento argumentativo, dado que este é um processo dialético. Sem a participação dos alunos na aula o debate não ocorre, e o professor se vê limitado a expor um conteúdo para um público passivo, tal como se faz no ensino tradicional.

A função do professor no ensino filosófico de filosofia

Um ensino filosófico de filosofia impõe várias dificuldades ao professor, e a primeira a se mencionar aqui diz respeito à sua própria postura na sala de aula.

adequadamente um problema, exigindo intervenção do professor para auxiliar nesta formulação ou até para ele próprio sugerir o problema – tomando o cuidado de selecionar um problema contemporâneo.

Conforme dito antes, a filosofia é uma arte, e como toda arte, o papel de imitação do mestre é fundamental. Uma pessoa que está aprendendo a cantar, por exemplo, buscará uma pessoa viva que cante bem, com o intuito de imita-la. O mesmo se aplica à filosofia: o estudante que visa desenvolver um pensamento próprio, que almeja filosofar, buscará alguém para imitar, e a pessoa viva que lhe estará mais próxima é o professor. O professor é o modelo que muitos alunos terão, e por conta disso “é necessário que o professor filosofe. É imprescindível que ele tenha coragem de pensar por conta própria, de expor publicamente suas ideias, de criticar e de receber críticas” (PIMENTA, 2017, p.55).

Outra mudança de postura exigida por parte do professor é o abandono da visão de autoridade, tanto da autoridade de autor quanto da autoridade dele próprio. Oswaldo Pereira comenta que por vezes ocorre de, em uma aula, os professores proibirem os alunos de criticarem determinados filósofos, agindo com base em apelos à autoridade, de modo a desestimular a reflexão e a postura crítica da filosofia; e, quanto a isto, ele enfatiza que “não há autoridade em filosofia: temos o direito de pensar *contra* qualquer grande filósofo” (PEREIRA, 2017, p.18). O objeto a ser considerado é o argumento apresentado pelo estudante, não sua idade, titulação ou qualquer outra característica; e se a crítica apresentada pelo aluno não for boa, o professor deve explicar através de argumentos, não pelo apelo à autoridade.

No que diz respeito ao apelo à própria autoridade, também não cabe aos professores se imporem como autoridades e se blindarem de críticas. A postura crítica do ensino filosófico não exclui o professor: assim como os alunos testam seus argumentos e ideias, também o professor o faz. Tugendhat observa que em toda arte há um processo de troca entre o mestre e o aluno, pois o professor aprende e ensina; Tugendhat, aliás, estabelece neste aspecto uma certa horizontalidade entre professor e aluno: “os professores, os mestres e os estudantes são mais ou menos a mesma coisa, todos fazem mais ou menos a mesma coisa” (TUGENDHAT; DE SOUZA, 2004, p.331). Não é porque o professor está ensinando que ele se priva do processo de aprendizagem: também o professor, ao expor seus argumentos aos alunos, torna-se passível de aperfeiçoá-los. Oswaldo Pereira, quanto a isso, é ainda mais crítico:

em Filosofia a autoridade não conta nada. Seja qual for a minha erudição historiográfica, minha opinião filosófica conta tanto, na esfera do saber e no domínio das verdades filosóficas, quanto a de qualquer um de meus alunos, minhas performances “magistrais” não garantem a verdade do que eu possa afirmar (PEREIRA, 2010, p.31).

No que diz respeito ao conteúdo, uma mudança essencial a ser feita é na forma de aborda-lo, enfatizando problemas. O enfoque em problemas filosóficos, especialmente em problemas que ainda são discutidos atualmente, segundo Danilo

Pimenta (2017, p.51), se justifica pelo estímulo à criação filosófica. Os problemas servem para estimular os alunos a refletirem, exercitando a criatividade; na medida em que os alunos refletem e as expõem aos seus colegas, submetem-se ao teste de seus argumentos, em um processo mútuo de aperfeiçoamento destes e de desenvolvimento da argumentação e do debate, características fundamentais da filosofia.

Ademais, o enfoque em problemas tende a distanciar o ensino do método estruturalista e da interpretação de textos e ideias alheias. Ao adotar como ponto de partida a colocação de problemas, o professor escapa com mais facilidade do exercício de realizar apenas comentários; apesar de não ser impossível fazer uso do método estruturalista com a exploração de problemas, esta abordagem é a que mais estimula a criatividade e a reflexão, de modo que é mais difícil fazer apenas comentários de filósofos na abordagem a partir de problemas do que na abordagem histórica.

O tratamento de problemas nas disciplinas exige que este seja acompanhado por uma postura crítica. Como destaca Danilo Pimenta (2017, p.44), a atitude crítica acompanhou a filosofia desde seu surgimento e, como estão abertas ao diálogo, discussão, reformulação e correção, as teorias filosóficas não foram criadas para serem aceitas passivamente, mas para serem discutidas. Dado que o ensino filosófico depende do modo pelo qual o conteúdo é trabalhado, ou seja, de um comportamento filosófico perante o problema, tal ensino exige uma atitude crítica por parte do professor, isto é, que ele reflita por conta própria e tenha uma postura filosófica. Ademais, a atitude crítica é fundamental também por causa do modelo que ele servirá para os alunos buscarem imitação, característica presente em toda arte – aspecto que já fora mencionado. Assim, é importante que ele tenha uma postura crítica para que os alunos se espelhem nesta postura dele e sigam seus passos.

Mas a principal função do professor é estimular o aluno a “refletir e criar a partir de seus próprios problemas” (PIMENTA, 2017, p.48). O professor deve permitir que o aluno emita livremente suas opiniões, criar um ambiente no qual o estudante sinta que pode exprimir o que pensa sem ser inferiorizado pelo grau de desenvolvimento de suas reflexões filosóficas. A reflexão própria deve ser estimulada, junto com a exposição das ideias e argumentos e o debate sobre o problema.

Ao expor suas reflexões, o aluno precisa ser levado a sério. O professor não deve menosprezar os argumentos dos estudantes, mas analisa-los e comenta-los, explicar o que pode ser melhorado e como. O professor deve sempre induzir

os estudantes a colocarem problemas, a proporem tentativamente soluções. Mostrando-lhes que as soluções que propuseram talvez devam ser completamente reformuladas, que certos aspectos não foram talvez por eles considerados, que devem ler tais ou quais

textos de filósofos que abordaram tais temas, que eventualmente já se debruçaram sobre aquelas soluções, seja para defendê-las, seja para criticá-las (PEREIRA, 2017, p.16).

Mais adiante, Pereira (2017, p.18) ainda acrescenta que, quando um aluno faz uma objeção ao pensamento de um filósofo que está sendo exposto, o professor deve examinar com seriedade a objeção do aluno, avaliando o argumento apresentado e compara-lo com outras objeções feitas durante a história a este pensamento, e sugerir ao estudante leituras que o auxiliem no estudo da objeção por ele levantada, a fim de aperfeiçoar a fundamentação.

Assim, o professor tem também a função de avaliar os argumentos dos alunos para apontar onde podem melhorar, quais as deficiências existentes ou não nestes argumentos, orientar quais leituras o aluno poderia fazer para melhorar ou aprofundar a reflexão sobre o problema. O professor cumpriria, dessa forma, o papel também de um orientador, indicando ao estudante como ele pode melhorar a argumentação e contribuindo para o desenvolvimento filosófico do aluno.

Em virtude desse caráter de orientação do professor, o ensino filosófico não se caracteriza como uma mera proliferação de “achismos” dos alunos. Por mais que as primeiras reflexões possam ter um caráter mais superficial, o debate de argumentos entre os colegas e as observações feitas pelo professor tendem a aperfeiçoá-los, de modo que com o decorrer do tempo e do exercício da prática filosófica os estudantes poderão melhorar a argumentação. Essa característica mais simples das primeiras reflexões é comum a todos, inclusive nos grandes filósofos, e o benefício da paciência com as primeiras reflexões deve ser aplicado também aos alunos (PEREIRA, 2010, 2017; PIMENTA, 2017).

Uma consequência da característica de orientação no ensino filosófico é a necessidade de o professor conhecer a literatura filosófica. Para que o professor possa orientar os estudantes no aperfeiçoamento dos argumentos e sugerir leituras de filósofos que escreveram sobre os problemas discutidos na aula, é necessário o conhecimento do que foi produzido ao longo da história da filosofia sobre o tema. Se o professor não tiver esse conhecimento ele não tem como orientar o estudante para quais caminhos seguir. Por isso a história da filosofia não pode ser eliminada e possui a função de auxiliar no desenvolvimento do filosofar: a história da filosofia poderá munir o aluno para aperfeiçoar seu argumento, a refletir sobre objeções feitas a um determinado pensamento, a refletir sobre os argumentos que já foram usados nas discussões sobre um problema e buscar, com isso, formas de desenvolver o seu próprio argumento.

A história da filosofia é um instrumento que serve para auxiliar no desenvolvimento da argumentação e do filosofar. O professor, portanto, assume o papel de mestre, como coloca Tugendhat; isto é, daquele que conhece a arte, que transmite informação ao aluno, mas cuja tarefa principal é ajudar na ação do filosofar (TUGENDHAT; DE SOUZA, 2004, p.330). Assim, é importante conhecer a

literatura filosófica para poder transmitir o conhecimento e guiar os estudantes, ajudando em seu desenvolvimento da prática filosófica.

O mestre também possui um papel fundamental para evitar que os estudantes caiam em certos perigos. O primeiro deles é o de pensar que um determinado filósofo é autoridade – e que por isso não estaria sujeito a receber críticas –, o segundo destes perigos é o de criticar um filósofo apressadamente, sem antes entendê-lo (TUGENDHAT; DE SOUZA, 2004, p.331). Ao mestre caberia, portanto, cuidar para que os alunos evitem estes perigos, ou seja, garantir que os estudantes não tomem um filósofo como incriticável e certificar-se de que, antes de passarem à crítica do autor, os alunos tenham compreendido seu pensamento.

A avaliação

O ensino filosófico de filosofia caracteriza-se como uma forma de ensino que preza pelo exercício da criatividade e da reflexão pessoal do estudante sobre problemas filosóficos contemporâneos. O aluno possui um papel ativo, no qual expõe seus argumentos e busca, com o auxílio do professor, melhorá-los. Entretanto, resta um aspecto deste tipo de ensino a ser pensado: a avaliação.

Etapa presente na educação, a avaliação precisa corresponder ao que se espera obter com o método empregado; assim, constitui a última dificuldade a ser enfrentada pelo ensino. No caso do ensino filosófico de filosofia, a dificuldade ocorre em virtude da importância de se buscar um método de avaliação que estimule a criatividade e a reflexão pessoal da mesma forma que se tentou fazer ao longo das aulas. Se o método de avaliação não for capaz disso, é possível que o ensino não gere o que se espera, dado que o aluno inevitavelmente se preocupa com a nota obtida em uma disciplina, pois esta nota determinará a necessidade ou não de repetir a disciplina ou, ainda, influenciará na média do estudante. Assim, se a avaliação não estiver em consonância com o propósito do ensino, há o risco de o aluno se preocupar apenas com a nota e dar pouca importância para o trabalho filosófico desenvolvido ao longo das aulas. É fundamental, portanto, pensar em uma forma de avaliação que seja capaz de estimular a reflexão pessoal.

É necessário que no ensino filosófico de filosofia o estudante argumente, que ele reflita sobre um problema e busque soluções para o problema de forma argumentativa. Uma das formas de se avaliar a argumentação do aluno é através da escrita de ensaios: dado que talvez nem todos os estudantes tenham a oportunidade de exprimirem suas opiniões na aula, a escrita de um texto é uma forma de o professor garantir que todos os alunos irão expor seus argumentos. A manifestação escrita também possui o benefício de que o estudante poderá desenvolver mais rigorosamente seu argumento e, dentre os tipos de escrita, o ensaio pode ser a melhor forma de o aluno exercitar a prática filosófica.

Tugendhat considera a escrita de ensaios algo tão importante que ele defende que isso seja feito desde o primeiro ano da graduação. E, quanto ao professor,

caberia não apenas dar uma nota ao ensaio, mas explicar ao estudante o que deve ser corrigido e melhorado. A esperança de Tugendhat para essa produção imediata de ensaios é para que, “escrevendo cedo, desde o primeiro ano, o estudante depois não vá ter essas grandes dificuldades quando tem de escrever uma tese, porque já conhece um pouco como deve fazer a coisa” (TUGENDHAT; DE SOUZA, 2004, p.335). Espera-se que a escrita de ensaios desde o começo da graduação habitue o aluno a escrever, a desenvolver seus argumentos de forma clara e a poder ajuda-lo a filosofar e a argumentar bem.

Julio Cabrera considera a escrita de ensaios algo tão fundamental no processo filosófico que propõe a criação de disciplinas de laboratório de textos nas universidades, sem ementa fixa. O objetivo dessas disciplinas seria para que “os estudantes pudessem ter a oportunidade de exercitar seus próprios talentos, tirá-los da timidez quase doentia em que atualmente se encontram e dar-lhes mais coragem para pensarem com as próprias cabeças” (CABRERA, 2014/2015, p.18). Talvez a criação dessas disciplinas não seja tão eficaz e crie a impressão nos professores das outras disciplinas de que não precisariam se preocupar com os ensaios, pois esta função caberia exclusivamente à disciplina de laboratório de textos. Outro risco seria o de os professores se apossarem destes laboratórios de textos com o propósito apenas de trabalharem aquilo que pesquisam no momento, para se pouparem ao trabalho de planejar uma disciplina e apenas buscarem o que lhes for mais cômodo, sem se preocuparem com o desenvolvimento filosófico dos estudantes – de modo essas disciplinas, ao final, não resultariam naquilo que se esperava.

A preferência pela escrita de ensaios como forma de avaliação se dá pela possibilidade de, como mostra Almeida Júnior (2005, p.153), o professor ler o texto e orientar os alunos para quais caminhos seguir, indicando o que pode ser melhorado. Ele ainda acrescenta que a escrita de ensaios permite ao aluno responder de forma filosófica aos problemas propostos e dá mais liberdade para se pensar, pensando em um processo semelhante às oficinas de escritores. A proposta dele diferencia da de Cabrera pelo fato de que Cabrera pensou em disciplinas à parte encarregadas da escrita, ao passo que Almeida Júnior propõe que os ensaios sejam incluídos nas próprias disciplinas de filosofia, não em disciplinas separadas e exclusivas para a escrita.

Outros tipos de avaliação possuem como problema o fato de não estimularem tanto a liberdade criativa e reflexiva quanto o ensaio. Provas de múltipla escolha, por exemplo, estimulam mais a escolha aleatória de uma alternativa, ou a escolha apenas entre as opções dadas, que a reflexão sobre um problema. Provas tradicionais, com cerca de dez questões em que o aluno deve estudar o conteúdo e responder naquele instante, sem consulta, apenas com o que lembrar, estimulam mais a memorização mecânica do conteúdo, a chamada “decoreba”; ou, ainda, a interpretação de um trecho de um filósofo, o comentário de uma ideia alheia. O ensaio, por sua vez, “parece-nos mais próximo do sentido do filosofar na medida em

que não se trata de recorrer à história da filosofia para dar fundamento à argumentação como se faz em dissertações, doutorados e artigos, mas ter liberdade para pensar” (ALMEIDA JÚNIOR, 2005, p.153). O ensaio, portanto, se caracteriza por fornecer mais liberdade ao aluno no momento da escrita, de modo a aproximá-lo ao processo de escrita filosófica tal como feito ao longo da história da filosofia.

Conclusão

O ensino filosófico de filosofia exige uma readaptação de todos os agentes envolvidos no processo educativo. Com a ênfase em problemas atuais e em filosofia contemporânea, de modo que a história da filosofia realizaria um diálogo com estes problemas, o aluno se transforma em parte ativa no processo de aprendizagem. Ele deixa de ser visto como um mero receptáculo do saber do professor para participar da construção e desenvolvimento da aula, participando desta através da exposição de suas reflexões sobre os problemas postos e do debate com os colegas, em um processo de aperfeiçoamento de sua argumentação e desenvolvimento da capacidade reflexiva.

Quanto ao professor, não basta apenas colocar problemas em sala de aula, ele precisa modificar também sua postura nela. É preciso que o professor filosofe, que ele tenha uma atitude crítica e estimule os alunos a refletirem e a emitirem suas opiniões. O professor ocupa o papel fundamental de mestre, evitando que os alunos se precipitem em suas críticas e orientando-os para melhorarem seus argumentos; contudo, isto não significa que o professor não esteja passível de receber críticas: neste aspecto, ele está na mesma posição em que os alunos, igualmente sujeito a receber objeções e a contra-argumentar, devendo levar a sério o que é dito pelos estudantes.

A escrita de ensaios é fundamental para este modelo, pois permite que os alunos argumentem e que o professor possa avaliar a argumentação de cada estudante. Desse modo, ele é capaz de estimular a reflexão tanto em sala de aula quanto no processo de avaliação, permitindo ao aluno entender quais os pontos de sua argumentação que podem ser melhorados. Por fim, este ensino filosófico da filosofia permite a produção de reflexões próprias, diferentemente do comentário de ideias alheias estipulado pelo método estruturalista no ensino de história da filosofia.

Referências

ALMEIDA JÚNIOR, J.B. “A avaliação em Filosofia”. *Princípios*, Natal, v.12, n.17-18, p.145-156, jan./dez. 2005.

CABRERA, J. *Diário de um filósofo no Brasil*. 2. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2013.

CABRERA, J. “Europeu não significa universal, brasileiro não significa nacional”. *Nabuco: Revista Brasileira de Humanidades*, n.2, p.1-46, nov. 2014/jan./fev. 2015.

- CABRERA, J. “Pensar insurgente: acerca da inconstância de um filosofar selvagem (Filosofia no Brasil numa perspectiva latino-americana)”. *Problemata*, João Pessoa, v.6, n. especial, p.5-47, 2015.
- CARVALHO, O. *A filosofia e seu inverso e outros ensaios*. São Paulo: Vide Editorial, 2012
- DOMINGUES, I. “Filosofia no/do Brasil: os últimos cinquenta anos – desafios e legados”. *Analytica*, Rio de Janeiro, v.17, n.2, p.75-104, 2013.
- MORI, L. “Come cercando nel bosco: un modo di fare filosofia con i bambini”. *La prima scuola*, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2xR5Rlk>>. Acesso em: 07/06/2018.
- PEREIRA, O.P. “Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia”. *Fundamento*, Ouro Preto, v.1, n.1, p.18-33, set.-dez. 2010.
- PEREIRA, O.P. “Papo sobre o ensino de filosofia na universidade brasileira”. *Sképsis*, n.15, p.9-21, 2017.
- PIMENTA, D.R. “Ensino de filosofia na academia brasileira: entre a formação e a deformação”. *Fermentario*, Montevideo/Campinas, v.1, n.11, p.39-58, 2017.
- PINTO, P.R.M. *História da filosofia do Brasil (1500-hoje): 1ª parte: o período colonial (1500-1822)*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- RIBEIRO, R.J. Prefácio: este livro. In: RIBEIRO, R.J. (org.). *A imprensa entre Antígona e Maquiavel: a ética jornalística na vida real das redações*. São Paulo: Referência, 2015.
- TUGENDHAT, E.; SOUZA, J.C. “Ensino e prática de filosofia na universidade, segundo Ernst Tugendhat”. *Philosophos*, Goiânia, v.9, n.2, p.323-343, jul./dez. 2004.