



## O PAPEL DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO ENSINO ME DIO E SUAS RELACOES COM O CORPO DISCIPLINAR DO CURRICULO

**Névio de Campos<sup>1</sup>**

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

O título deste artigo pressupõe, em termos específicos, que a filosofia tem um papel a cumprir no ensino médio, e em termos gerais, que ela tem uma função na cultura humana. Em nosso entendimento, é importante discutir em que termos, ou melhor, o que fundamenta a nossa crença de que a filosofia tem algum papel a desenvolver na cultura humana e na educação escolarizada.

A filosofia é um produto da cultura humana. É uma tentativa de conceituar as coisas, ou melhor, de interpretar o mundo. Ela é uma das diferentes manifestações intelectuais da vida humana. Ernest Cassirer, na obra **A filosofia das formas simbólicas**, especificamente na primeira parte, onde trata da questão da linguagem, discute sobre as diferentes tentativas de explicação/interpretação criadas pelo ser humano para produzir sentido às suas interrogações.

No seu dizer,

todas as manifestações do espírito vivem em mundos peculiares de imagens, nos quais os dados empíricos não são simplesmente refletidos, e sim criados de acordo com um principio autônomo. E é por este motivo que cada uma destas manifestações simbólicas que, se não são iguais aos símbolos intelectuais, a eles se equiparam no que diz respeito à sua origem espiritual. Nenhuma dessas configurações se funde pura e simplesmente com a outra ou dela pode ser derivada, uma vez que cada uma delas

---

<sup>1</sup> Bacharel e Licenciado em Filosofia. Mestre e doutorando em História da Educação na Universidade Federal do Paraná. Professor de Metodologia do Ensino de Filosofia, Departamento



designa uma determinada forma de compreensão, na qual e através da qual se constitui um aspecto particular do realá. Assim sendo, não se trata de maneiras diferentes pelas quais algo real em si se revela ao espírito, e sim de caminhos que o espírito segue em direção à sua objetivação, isto e, sua auto-revelação (CASSIRER, 2001, p. 19).

Nestes termos, na esteira do pensamento de Cassirer, entendemos que a justificativa da presença da filosofia na cultura humana, bem como na escola, está no fato de que apesar de toda a sua diversidade interior, os vários produtos da cultura espiritual, tais como a linguagem, o conhecimento científico, o mito, a arte, a religião, tornam-se parte de um único grande complexo de problemas ” tornam-se múltiplas tentativas direcionadas, todas elas, para a mesma meta de transformar o mundo passivo das meras impressões, que em um primeiro momento aparentemente aprisionam o espírito, em um mundo de pura expressão espiritual,, (Ibid, p. 23).

Ora, se a presença da filosofia no corpo disciplinar do Ensino Médio se justifica pelo fato de ser um produto da cultura humana, assim como o mito, a religião, a arte e o conhecimento científico, cumpre-nos questionar que papel o saber filosófico dever“ desenvolver no processo educativo escolarizado? Cremos, portanto, que a filosofia dever“ estar presente no quadro curricular escolar. O saber científico não poder“ ser o único conhecimento socializado na escola.

O debate sobre o papel da filosofia na escola está fundado num determinado conceito de filosofia. O que se espera da filosofia? O que se espera da educação? Como a filosofia pode contribuir com as finalidades estabelecidas pela educação? Certamente, estas questões pressupõem uma definição de filosofia. Em nosso entendimento, a filosofia pode ser tomada como área do conhecimento que almeja despertar em quem a ela se entrega, a disposição permanente, o hábito, como dizia Aristóteles, de analisar, mais ainda, de questionar radicalmente toda a realidade, de perguntar: o que é e por que é, de





perguntar sem poder antecipar uma resposta definitiva. Nestes termos, ela tem por fim questionar aquilo que é suposto, e mais ainda aquilo que é pressuposto em toda a apreciação da realidade. Trata-se, enfim, de aprender a raciocinar, de descobrir os porquês daquilo que se afirma com base na evidência empírica e racional.

O conceito de filosofia nos remete à idéia de que a disciplina de filosofia vise, acima de tudo, criar as condições para que a sala de aula torne-se uma comunidade de investigação filosófica, isto é, não devemos ensinar filosofia, mas a filosofar. Nestes termos, a filosofia não deve se constituir como doutrina, mas como atividade. Talvez, a máxima kantiana sintetize a nossa idéia, não se ensina filosofia, mas a filosofar. Não estamos propondo o abandono dos textos clássicos. Certamente é preciso ampla discussão sobre a utilização de textos filosóficos no ensino médio. Sem dúvida, não podemos transformar as aulas de filosofia, no ensino médio, em história da filosofia. Os textos filosóficos precisam ser revistados mediante questões próprias do tempo presente.

O conceito indicado por nós se aproxima daquilo que Marilena Chauí acredita ser a utilidade da filosofia.

Para ela,

se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às idéias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes (CAHUI, 2003, p. 24).

A filosofia deve educar para a contradição. O seu papel deve ser o de



problematizar aquilo que é pressuposto como comum. Na história da filosofia há um texto clássico que discute o papel da filosofia no processo de educação dos jovens. O ensaio de Michel de Montaigne intitulado **Da educação das crianças** visa refletir sobre o que se espera desenvolver em uma criança, ou, em outros termos, o que se espera do filósofo no processo educativo dos jovens.

No entender de Montaigne, a educação visa antes ampliar a capacidade de julgamento. Em nenhum momento ele diz que devemos ensinar as crianças para que elas, de um lado, aceitem, com base na autoridade determinada doutrina, ou, de outro, suspendam o juízo. Para ele, na maior parte das vezes a autoridade dos que ensinam é nociva aos que desejam aprender,, (MONTAIGNE, 1972, p. 81). Devemos expor a criança às diversas opiniões e fazê-la conhecer todos os aspectos de uma questão, não com a finalidade de alcançar a suspensão do juízo ou permanecer indeciso entre opiniões, mas com o propósito de julgar segundo seu próprio entendimento. Não estamos propondo o subjetivismo exacerbado no campo intelectual. Ao contrário, estamos indicando que o diálogo filosófico deverá ser o critério para se estabelecer, mesmo que temporariamente, o verdadeiro, o falso, o certo e o errado. A nossa tese se aproxima da teoria da intersubjetividade de Habermas.

O que se deseja é que a criança possa julgar por si mesma, que possa endossar aquela opinião que lhe parecer correta ou verdadeira. Em suas palavras, à tudo se submeterão exame da criança e nada se lhe enfiará na cabeça por simples autoridade e crédito. Que nenhum princípio, de Aristóteles, dos estéticos ou dos epicuristas, seja seu princípio. Apresentem-se-lhe todos em sua diversidade e que ela escolha se puder. E se não o puder fique na dúvida, pois só os loucos têm certeza absoluta em sua opinião,, (Ibid, p. 81-82). Quando expomos uma criança à diversidade de opiniões visamos desenvolver a sua capacidade de julgamento, isto é, sua capacidade de pensar, refletir e discutir as diferentes possibilidades de interpretar as coisas. Somente um sistema educativo alicerçado nestes objetivos tornar“sujeitos autônomos, seja do ponto de vista intelectual ou moral.

O que devemos fazer, ao educar alguém, e ensiná-lo a submeter as



opiniões ao crivo do julgamento, que, este sim, é pessoal e intransferível. O julgamento pessoal deve dialogar com as demais subjetividades. A rigor, o julgamento torna-se interpessoal. E precisamente este julgamento que a educação deve ter em vista. Em seu dizer, os elementos tirados de outrem, ele os ter“ de transformar e misturar para com eles fazer obra própria, isto e, para forjar sua inteligência. Educação, trabalho e estudo não visam senão a formá-la. Que ponha de lado tudo aquilo de que se socorreu e mostre apenas o que produziu,, (Ibid, p. 82).

O conhecimento aceite pela autoridade implica na rejeição de outros por puro preconceito ou ignorância. E preciso dar as condições para que o jovem construa seu saber. No dizer de Montaigne, certamente tornaremos a criança servil e tímida se não lhe dermos a oportunidade de fazer algo por si,, (Ibid, p. 82). O ensino autônomo se contrapõe ao ensino baseado na memória. Para ele saber de cor não é saber: é conservar o que se entregou à memória para guardar. Triste ciência a ciência puramente livresca,, (Ibid, p. 82). O espírito do ensino escolar não deverão ser o de doutrinar a juventude. Pelo contrário, desenvolver o hábito permanente de julgamento, ou seja, a postura de abertura ao diálogo e ao debate de idéias.

A educação deve formar um homem inteligente, com autonomia do seu pensamento, não necessariamente um homem culto, repleto de ciência. Essa pedagogia, segundo Plínio Smith, pode ser chamada de forma de ceticismo esclarecido, ainda que não vise suspender o juízo. A pretensão de impor a suspensão do juízo seria, talvez, uma forma de ceticismo dogmático. Um ceticismo esclarecido tem de deixar em aberto qual opinião a criança adotar“, caso ela adote alguma,, (SMITH, 2003, p. 226).

A rigor, indica Smith, ao discutir a tarefa do preceptor, Montaigne refere-se explicitamente à forma pela qual Sócrates dialogava com seus interlocutores. Sócrates não tinha doutrina própria e, por isso mesmo, não desejava impor uma opinião. Ao contrário fazia seu interlocutor expor e desenvolver uma idéia. Sua função era somente a de extrair desse interlocutor uma idéia promissora, a fim de examiná-la cuidadosamente,, (Ibid, p. 226). A filosofia não deverá dizer ao jovem



estudante qual é a verdade. O seu papel é desenvolver o espírito,, de julgamento. E nestes termos que a filosofia se define como atividade e não como doutrina.

Para Plínio Smith, uma concepção cética esclarecida, portanto, é aquela que propõe desenvolver nossa capacidade de julgamento e uma suspensão temporária do juízo é o melhor caminho para isso. Não impor uma doutrina como a verdadeira, mas expor a criança à diversidade e estimulá-la à reflexão e ao julgamento,, (Ibid, p. 228). Neste sentido, o uso do ceticismo na educação, portanto, deve conduzir a um privilegio do entendimento, ou da razão, em oposição ao uso da memória, à mera adoção de uma opinião dita verdadeira ou, mesmo, à própria suspensão do juízo. Se a educação deve nos tornar melhores e mais sensatos, e porque nossa conduta dever“ser mais racional,, (Ibid, p. 228). O mesmo autor afirma que o ceticismo e, assim, aquela posição filosófica que, longe de combater a razão, alinha-se a seu lado e a defende: nossos julgamentos devem ser fruto da razão humana,, (Ibid, p. 228).

Exercitar o julgamento é uma das premissas da filosofia. No dizer de Smith, julgar de acordo com a voz comum é tudo o que a educação preconizada por Montaigne quer evitar. A criança deveria submeter toda matéria ao entendimento e ao exercício de suas capacidades racionais. Simplesmente admitir uma opinião, apenas porque seus pais ou preceptores disseram, ou porque estão escritas em um livro, não é aprender, mas somente memorizar,, (Ibid, p. 230). Segundo Smith, para Montaigne, julgar pela voz comum é apenas repetir os preconceitos, sem refletir sobre eles,, (Ibid, p. 230).

Enfim, a nossa tese é de que o papel da filosofia no ensino básico é criar as condições para que se estabeleçam pequenas comunidades de investigação filosófica, cujo objetivo será habituar o ser humano ao raciocínio, ao debate, ao juízo. Certamente isso implicar“em educar o jovem para a busca de sua autonomia intelectual, ou seja, educá-lo para sua maioridade.

O sistema educacional brasileiro, em termos genéricos, caracteriza-se pelo ensino baseado na autoridade dos grandes pensadores da história da ciência. O papel do aluno é se apropriar destes saberes estabelecidos pelos intelectuais da ciência. Ao jovem estudante não caberá saber como se processou tais



conhecimentos. Os saberes são ensinados como sinônimos de verdades. O critério não é a ampla discussão em sala de aula, mas a autoridade.

No século XVI este modelo de ensino foi combatido pela filosofia de Montaigne. Defendemos até então que à filosofia cumpre desenvolver no jovem estudante o hábito de problematizar as diferentes afirmações, sejam científicas ou filosóficas. Se o papel da filosofia será de problematizar, como será sua relação com as demais disciplinas do currículo?

Recorremos a Cassirer para pensar esta questão tão complexa. Reconhecemos com este autor que as diversas orientações espirituais não comparecem pacificamente uma ao lado da outra, no intuito de se complementarem mutuamente, mas, ao contrário cada uma delas se torna aquilo que é na medida em que se opõe às outras e, na luta contra elas, demonstra a sua força,, (CASSIRER, 2003, p. 25). Na história humana é possível observar que a emergência da filosofia se consubstanciou à medida que o saber mitológico foi sendo eclipsado. A consolidação da ciência implicou na limitação do saber especulativo da filosofia. Esta disputa entre os campos dos saberes está presente no interior da escola, embora muitas vezes de modo velado. A própria estruturação da grade curricular é uma evidencia disto. Não obstante, é possível indicar algumas possibilidades de diálogo entre as diversas disciplinas escolares.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais incluíram a filosofia na área de ensino ciências Humanas e suas Tecnologias. O Parecer 15/98 diz: nesta área se incluirão também os estudos de Filosofia,, (PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1999, p. 328).

Os redatores dos parâmetros comentam que:

a despeito de sua proximidade histórica com as humanidades, poderia causar estranheza para alguns, talvez, a inserção da Filosofia nessa área específica e não, por exemplo, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. No entanto, supõe-se que a opção por esta área não foi feita sem dificuldades, ainda que aproximações históricas e afinidades eletivas tenham sido consideradas: as múltiplas formas de interação que se podem



prever entre as disciplinas tal como tradicionalmente arroladas nas 'grades curriculares, fazem com que toda proposição de áreas ou agrupamento das mesmas seja resultado de um corte que carrega certo grau de arbitrariedade. Não há paradigma curricular capaz de abarcar a todas. Nesse sentido, seria desastroso entender uma proposta de organização por áreas como fechada ou definitiva (Ibid, p. 328-9).

As orientações das legislações são de que a interdisciplinaridade deve perpassar a organização curricular. Neste sentido o papel da filosofia fica alargado e poderemos, a partir de qualquer posição em que estivermos, ajudar a pôr em marcha a cooperação entre as diferentes perspectivas teóricas e pedagógicas que compõem o universo escolar,, (Ibid, p. 329). Estes pareceres expressam a natureza do debate teórico. No plano acadêmico, isto é, da pesquisa tem havido um produtivo diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento. No entanto, na esfera do ensino escolar estamos num processo de entendimento do que se denomina diálogo interdisciplinar.

Se, historicamente, como indica Cassirer os diferentes saberes disputam o controle de legitimação do saber, cumpre a nós, ao menos sonhar com uma possível aproximação entre filosofia e ciências duras,, e ciências humanas. O processo de constituição das ciências implicou a recusa da filosofia, particularmente, da metafísica. A rigor, foi atribuído à filosofia especulativa um saber sem função na modernidade. Talvez, o autor típico para pensar esta postura seja Augusto Comte. Conforme Thomas Giles, se vamos reivindicar a independência absoluta entre filosofia e ciências humanas, elas se tornam reciprocamente incompreensíveis, com uma decorrente crise permanente na própria compreensão da situação humana,, (GILES, 1995, p. 10).

E possível pensar na convivência entre filosofia e as ciências humanas. Certamente isto não implica em negar os possíveis conflitos. Com isso, queremos dizer que é desnecessário destruir as ciências do ser humano para fundar a Filosofia e tampouco destruir a Filosofia para fundar aquelas; ambas são indispensáveis e se completam, se complementam mutuamente em benefício do





próprio ser humano,, (Ibid, p. 10).

No entender de Giles, filosofia, ciências humanas e ciências exatas da natureza estão à procura de uma meta comum. Em suas palavras, desde o surgimento das ciências naturais, exatas, ou seja, a partir da época moderna ou p's-renascentista, as disciplinas voltadas para o estudo específico da Natureza se distanciam da tarefa universalista que a Filosofia considerava prerrogativa sua. No entanto, tanto a meta da Filosofia como a das ciências permanece inalterável, a saber: a procura da unidade na diversidade, o desejo de perceber harmonia e ordem onde, ` primeira vista, pareciam haver apenas o caos e fatos desconexos,, (Ibid, p. 15).

Recentemente, assistimos a filosofia dialogar com a lingüística, com a sociologia, a antropologia. Parece que o diálogo marcou as ciências humanas a partir dos anos de 1930. Se no século XIX, a filosofia foi preterida em função da pretensão cientificista da história, das ciências sociais, no século XX, particularmente, há uma reaproximação destes campos dos saberes. Certamente, a despretensão de criar uma ciência humana pautada nos estatutos das ciências naturais contribuiu para isso. A discussão do Circulo de Bakhtin, as reflexões de Foucault foram importantes para a reconfiguração dos saberes científicos e filosóficos.

Se no plano dos campos de pesquisas há forte indicação de diálogo, é preciso pensar como se processa a interdisciplinaridade nas escolas. Em que medida os saberes das ciências humanas e das ciências naturais/matemáticas dialogam? Como deve se inserir a filosofia nesta nova configuração?

Creemos que ao dirigir o olhar para fora de si, a Filosofia, ao mesmo tempo, tem a necessidade de se definir no interior do filosofar como tal, isto e, naquilo que tem de próprio e diferente de todos os outros saberes. E preciso escolher/construir uma definição de filosofia, pois existem diferentes conceitos de filosofia.

A nossa análise indica que a filosofia no ensino médio deve visar criar as condições para que se ensine a filosofar. O juízo é o elemento fundamental para a filosofia. O aluno precisa aprender a refletir sobre os conhecimentos científicos, bem como os saberes filosóficos. O mote da relação com as demais disciplinas



deve ser o da filosofia da ciência, ou seja, contribuir para que as novas gerações à medida que vão assimilando os saberes da ciência, se habituem a questioná-los. Ou melhor, deve habituar o aluno a indagar sobre a estrutura própria do conhecimento científico, como por exemplo, o método, a classificação das ciências, a natureza das teorias científicas e sua capacidade de explicar a realidade, o papel da ciência e sua utilização na sociedade. Precisamos tornar público que o fato científico é selecionado, interpretado, referido, enunciado, etc; em suma, j“todo impregnado de teoria e de linguagem,, (CHRETIEN, 1994, p, 89).

No dizer de Cassirer, a lógica das coisas, ou seja, dos conteúdos conceituais fundamentais e das relações fundamentais, sobre as quais repousa a estrutura de uma ciência, não pode ser desvinculada da lógica dos signos. Porque o signo não é um invólucro fortuito do pensamento, e sim o seu órgão essencial e necessário. Ele não serve apenas para comunicar um conteúdo do pensamento dado e rematado, mas constitui, além disso, um instrumento, através do qual este próprio conteúdo se desenvolve,, (CASSIRER, 2003, p. 31).

Isso não quer significar que o saber científico não é mais possível, mas que não professa a ingenuidade do conhecimento neutro. E preciso dizer que a ciência é produto social e, portanto, é ideológica. No dizer de Chretien, as pesquisas não são atividades puramente espirituais e desencarnadas, elas se inserem nas estruturas de financiamento e difusão, moldam-se nas formas da divisão do trabalho e da competição, curvam-se às normas de controle e produtividade,, (CHRETIEN, 1994, p. 78).

A filosofia deve indicar na direção do que Nietzsche afirmava, qual seja, o conhecimento não passa de uma interpretação, de uma atribuição de sentidos, sem jamais ser uma explicação da realidade. Nestes termos, conferir sentidos e, também, conferir valores, ou seja, os sentidos são atribuídos a partir de uma determinada escala de valores que se quer promover. A tarefa da filosofia é a de interpretar a escrita de camadas sobrepostas das expressões e gestos humanos. Nietzsche denuncia o discurso racionalista da modernidade que retirou o sujeito da história.

Em nosso entendimento e preciso resgatar o elemento que foi eclipsado



pela modernidade, qual seja a subjetividade. O projeto de modernidade que se constituiu abandonou um dos seus elementos fundamentais. Segundo Alan Touraine, durante muito tempo a modernidade foi apenas definida pela eficácia da racionalidade instrumental, a dona do mundo que se tornou possível pela ciência e pela técnica,, (TOURAINÉ, 2002, p. 218). Nietzsche, no século XIX, representa a voz que visa resgatar a subjetividade que fora abandonada pelo projeto de modernidade que estava em curso. Não entendemos o pensamento de Nietzsche no interior do irracionalismo. Ao contrário, como defensor da racionalidade subjetiva. No dizer de Touraine, o drama da nossa modernidade é que ela se desenvolveu lutando contra a metade dela mesma, fazendo a caca ao sujeito em nome da ciência,, (Ibid, p. 219).

Em outros termos, o grande papel da filosofia ao dialogar com as demais disciplinas e requerer o debate constante em torno dos conceitos. Para Deleuze e Guattari, a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos,, (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.10). Em suas palavras, o filósofo é bom em conceitos, e em falta de conceitos, ele sabe quais são invariáveis, arbitrários ou inconsistentes, não resistem um instante, e quais, ao contrário, são bem feitos e testemunham uma criação, mesmo se inquietante ou perigosa,, (Ibid, p. 11). Em outra passagem, diz, o filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potencial. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos,, (Ibid, p. 13).

Como criar conceitos, em sala de aula? O ensaio de Montaigne já indicava sobre a necessidade do debate filosófico. Contemporaneamente, Habermas postula os limites da razão, bem como indica os meios que ela tem de criticar a si mesma. Ele propõe uma razão autocrítica, comunicativa, fundada na relação entre sujeitos, mediada pela linguagem. Habermas deseja recuperar a razão ao acreditar que só ela mesma, criticando a si mesma, refletindo sobre si mesma, poderia superar seus próprios desvios. Nestes termos, a criação de conceitos se faria na relação dos sujeitos, no diálogo das diferentes subjetividades, o que



constitui a intersubjetividade.

## REFERÊNCIAS

CASSIRER, E. **A filosofia das formas simbólicas**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: tica, 2003.

CHRE TIEN, C. **A ciência em ação**. São Paulo: Papyrus, 1994.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio da Janeiro: Ed. 34, 1992.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

GILES, Thomas Ranson. **Ramos fundamentais da filosofia: lógica, teoria do conhecimento, ética, política**. São Paulo: EPU, 1995.

\_\_\_\_\_. **A filosofia e as ciências exatas ou naturais**. São Paulo: EPU, 1995.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MONTAIGNE, M. Da educação das crianças. In: \_\_\_\_\_. **Ensaio**. São Paulo: Abril Cultural, 1972. p. 79-93.

NIETZSCHE, F. **A filosofia na idade trágica dos gregos**. Rio de Janeiro: Elfos, 1995.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. **PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 1999.

SMITH, Plínio J. Sobre o ceticismo de Montaigne. In: LOPES, Marcos A. **Grandes nomes da história intelectual**. São Paulo: Contexto, 2003.

TOURAINÉ, A. **Crítica da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2002.