

Para que filosofia? E alguns impasses no processo de ensino de filosofia.

Maria Dulce Reis*

RESUMO

O presente artigo discorre sobre a questão: “para que filosofia?” e sobre os impasses encontrados pelos professores de filosofia no ensino de disciplinas filosóficas para cursos de outras áreas. Reflete sobre a filosofia como sintoma e remédio, as dificuldades junto às instituições de ensino e seus diversos atores, bem como sobre impasses na relação professor-aluno em sala-de-aula. Sugere, no decorrer do texto, algumas alternativas metodológicas para o processo de ensino de disciplinas filosóficas.

Palavras-chave: Educação; ensino de filosofia.

ABSTRACT

The paper is concerned with the question: "What is philosophy good for?", and with the difficulties related to the teaching of philosophy to other branches of knowledge. A critical thought is taken over the role of philosophy as symptom and medicine, the difficulties with the learning institutions and its several characters, and with the relation student-teacher in the process of learning. It is suggested, throughout the paper, some methodological alternatives to the learning process of philosophical subjects.

Keywords: Education; teaching of philosophy.

1. Para que filosofia?

A filosofia nasceu historicamente - e sempre renasce – num momento de crise da vida social, isto é, no momento em que determinados valores e práticas não mais respondem a uma realidade em desordem ou conflito. Nestes momentos de “escuridão” (externa ou interna), a filosofia vem propor ao homem que ele utilize seu mais precioso instrumento: a razão, que o diferencia dos animais e que – como nos aponta Platão (*República* 428b), ainda no séc. IV a.C. – deve ser conciliado com a ‘benevolência’

*Doutora em Filosofia pela FAFICH-UFMG. Professora de Filosofia da PUCMINAS. E-mail: fidulce@ig.com.br ou mariadulce@pucminas.br

(com o desejo de boas coisas) para que o homem realmente delibere bem.

A filosofia nasce não só da capacidade do homem de admirar-se, mas sobretudo de sua capacidade e necessidade radical de colocar em questão o mundo, a vida social, as opiniões, as ciências, os valores, o próprio homem. A filosofia renasce a cada tentativa de ‘dar razão’, ‘*buscando sentido*’, propondo fundamentos (e não apenas colocando perguntas e críticas ou tratando do que é belo). É exatamente esta capacidade de ‘colocar em questão e buscar sentido’ que podemos exercitar no aluno, dentro desta compreensão mais profunda da filosofia. E é nesse sentido que se encontra a resposta para a velha e tão pejorativa pergunta sobre qual é a utilidade da filosofia – isto equivale a perguntar para que serve ao homem um órgão físico como o fígado ou um sentimento como o medo. A filosofia é tão necessária, tão visceral, tão saudável e tão própria ao homem quanto eles. Mostrar isso ao aluno pode ser um primeiro passo. Apresentar visões de diferentes filósofos sobre um mesmo tema, colocá-los em contato com trechos breves e selecionados de textos filosóficos é fundamental, assim como o é colocá-los na ‘posição de filósofo’, a de acender o farol da razão sobre si próprio e sobre ‘o mundo’ (para usar um termo breve e comum). Pois, dentre as incontáveis contribuições que a filosofia grega nos deixou, encontra-se a própria ‘definição’ de filosofia ou de ‘atitude’ filosófica: o pressuposto de que o filósofo não é aquele que tem ou pensa ter ‘o saber todo’, mas aquele que se coloca como “amigo da sabedoria”; que não apenas busca mas, verdadeiramente, ‘permite-se’ seguir o caminho que o *lógos* /razão (ou as diversas manifestações do *lógos*) irá lhe indicar.

2. Impasses no ensino de filosofia para outros cursos.

2.1. A filosofia como sintoma e remédio.

Nas instituições de ensino de nosso país (seja do chamado ‘ensino médio’ ou de ‘ensino superior’) em que a filosofia é ministrada como disciplina obrigatória, encontramos muitos alunos receptivos, envolvidos, interessados. Mas, é muito comum nos depararmos com o desinteresse de muitos outros pela disciplina de filosofia e, sobretudo, com a resistência daqueles que freqüentam as aulas por sua obrigatoriedade.

Os motivos podem ser vários, mas caberia, aqui, ressaltar um deles que considero ‘sintomático’: é que não faz parte de suas preocupações – ou seja, dos valores atuais – o conhecimento, a leitura, o debate de idéias, a reflexão, o seu próprio crescimento interior. É sabido que vivemos uma crise de valores cujas raízes podem, perfeitamente, ser associadas à “crise espiritual” da Europa a partir do século XVII, ou à Revolução Industrial Inglesa a partir do século XVIII (PERINE, 2001, p.37s.). Importa, no presente contexto, sabermos que ela trouxe efeitos perversos como o da supervalorização da técnica (em detrimento do homem e de outros aspectos do saber), o do individualismo, o da competição por interesses econômicos, dentre outros, alimentando o terreno das ambições humanas pela dominação da natureza e do próprio homem. O que isso teria a ver com a disciplina de filosofia para outros cursos? O desinteresse pela filosofia compartilhado por uma grande maioria e, na verdade, pelas ciências humanas de um modo geral, é um retrato a mais dessa crise de valores, pois o homem cada vez mais (e cada vez menos consciente disto) está se afastando de sua própria humanidade, daquilo que o faz propriamente homem, de suas capacidades humanas, do respeito e consideração ao outro, de valores construtivos. Está se afastando não só daquilo que hoje é chamado de uma consciência ‘planetária’, mas também do ‘cuidado de si mesmo’ (como nos diria Sócrates), bem como da busca de uma vida social e política saudável, justa, razoável. Isso nos mostra que ele está se distanciando de seu próprio ‘remédio’: da palavra (analítica, crítica, reflexiva, ‘reinvindicativa de sentido’). São esse sintoma e esse remédio que devem ser observados, uma vez que a maior parte daqueles alunos desinteressados e que não buscam a filosofia por opção própria, desconhece o sintoma do qual padecem. Mais ainda, desconhecem ‘o remédio’ – isto é, a ‘palavra’ – e muitos jovens dela fogem, acreditando estar ‘driblando’ o professor e não a si próprios.

Claro que é papel do professor buscar conscientizá-los deste sintoma e convidá-los a verem a filosofia como uma das possibilidades deste remédio. Não é à toa que a filosofia era considerada como terapia no sentido de ‘cura da alma’ pela filosofia antiga (Górgias, Sócrates, Platão, etc.). Diante, portanto, desse primeiro impasse de raízes tão profundas, o professor e a disciplina de filosofia podem (ao menos tentar) oferecer a reflexão, o questionamento de velhos e novos conceitos e valores, a visão de vários filósofos a respeito de vários temas, a busca de discernimento a respeito do que é melhor ou pior (para o homem e para a vida coletiva), a ‘busca de sentido’ e de constante resignificação do mundo e de si mesmo.

2.2. As dificuldades da disciplina de filosofia em ‘outros cursos’.

No momento em que a disciplina de filosofia poderia dar esta sua contribuição, alguns impasses (também ligados às ambições humanas) apresentam-se ao professor: será que todos os atores envolvidos nos ‘outros cursos’ estão abertos e conscientes do papel que pode exercer a disciplina de filosofia? Será que todas as instituições de ensino que colocam a disciplina de filosofia no currículo de seus ‘outros cursos’ também o estão? Pode parecer estranho para quem não leciona filosofia, mas aqui nos deparamos com dois outros grandes impasses. A filosofia costuma ser mal compreendida por alguns dos ‘outros atores envolvidos’ – professores de outras disciplinas que competem com ela ou que comentam com desprezo sobre as ‘disciplinas de humanas’; coordenadores de ensino que impõem um plano de ensino de filosofia equivocado ou que, prejudicando tanto os alunos quanto o professor, colocam a disciplina de filosofia em horários inadequados às condições necessárias ao seu aprendizado, desconsiderando não apenas sua importância como seu alto grau de exigência reflexiva (concentração, abstração, leitura, compreensão, análise, etc.).

Aqui acontece mais uma batalha, muitas vezes dolorosa e, mais uma vez, a necessidade de ‘mostrar o sintoma’ a estas pessoas e de ‘esclarecer sobre o remédio’, ao menos. Tarefa difícil e nem sempre frutífera, quando outros desejos e poderes vêm-se em jogo, quando abertura e comprometimento não são tidos como bens, por muitos.

Além disso, nem sempre as instituições de ensino que possuem a disciplina de filosofia no currículo de seus outros cursos ou do ‘ensino médio’ estão abertas e conscientes de seu papel e importância para o jovem, assim como para os dias atuais. Há aquelas que dizem ‘ter’ disciplinas da ‘área de humanas’ em seus vários cursos, mas (e infelizmente) o fazem apenas como um diferencial para ‘atrair’ alunos e lucros. Tal impasse se impõe a este professor de filosofia que se vê na quase impossibilidade de cumprir o seu papel tal como deveria e na triste posição de submissão àqueles ideais perversos que citamos acima – ideais dos quais, ironicamente, ele desejava fazer os alunos se libertarem. Também quanto a este impasse devemos admitir que é uma tarefa difícil e nem sempre frutífera, quando outros desejos e poderes estão em jogo.

Mas, não vamos dar a estas situações tanto crédito. Identificado o sintoma, a hora é de buscar aplicar o ‘remédio’, onde, quando e como for possível. E, sem querer

plantar o pessimismo, mas, ao contrário, chamar a atenção para mais um grande impasse a ser enfrentado, tratemos de algumas dificuldades que dizem respeito particularmente à relação professor-aluno em sala-de-aula, sobretudo nos dias atuais.

2.3. Dificuldades na relação professor-aluno em turmas de ‘outras áreas’:

Além dos impasses discutidos acima e que, seguramente, trazem dificuldades para a relação professor-aluno nas disciplinas de filosofia, desejamos tentar jogar luzes sobre uma situação particular que ocorre em turmas ‘de outras áreas’ com frequência, embora se manifeste em vários graus¹. Tal situação é quase ausente em cursos de filosofia, visto que a adesão ao curso é voluntária. No ‘ensino médio’ e em disciplinas filosóficas ministradas em ‘outros cursos’ não é incomum que certo desinteresse e resistência decorram de algumas condições individuais (sobretudo psicológicas) do aluno e do professor.

Aprender é um processo. Um processo ‘teimoso’ porque tem suas ‘regras próprias’: não acontece conforme o professor quer e sim conforme as possibilidades e o investimento de cada um em particular, professor e alunos. E várias dificuldades surgem, neste processo, mais ainda quando se trata de uma disciplina que exige tanto de ambos: a filosofia.

O investimento do professor costuma ser o de ensinar, propor, incentivar, tirar dúvidas, mostrar os ‘erros’ (enganos) do aluno, experimentar e reformular métodos, criar soluções. Já as suas possibilidades referem-se à sua formação intelectual e afetiva, conhecimento e capacidade (ou desafio) de saber lidar com possíveis limitações e dificuldades (também intelectuais e afetivas) dos alunos, dos demais ‘atores’ envolvidos e de si próprio.

O investimento e as possibilidades dos alunos são variáveis, pois, enquanto há os que desejam e se esforçam em ‘aprender’, em trocar idéias com o professor, com os livros, com os colegas, há aqueles que desejam outras coisas, inúmeras outras, que vão desde usar a aula para conversar sobre variados assuntos até o passar a aula brincando com o celular, hábito dos tempos atuais. ‘Sim’, nem sempre o aluno ‘faz o máximo’ que pode. Ele poderia interessar-se, ouvir, perguntar, dedicar-se, seguir as propostas, dispor-se a aprender. Ele é capaz disso, mas nem sempre ‘quer’. E este querer ou não-querer é

¹ Não faço referência a nenhuma literatura publicada a respeito. É a partir de minha formação também em psicologia e de minha experiência no ensino de filosofia para ‘outros cursos’ – que coincide com a de muitos outros colegas professores de filosofia – que aqui me permito esta reflexão.

determinante. Se ele ‘não quiser’, não há textos, filmes, métodos avançados de ensino que resolvam, nem mesmo o esforço do professor em cada detalhe (conteúdo, didática, relacionamento). E, assim como ninguém pode ajudar quem não quer ser ajudado, ninguém pode ensinar a quem *não quer* aprender. Esse aluno, além de ‘não querer’, freqüentemente responsabiliza o outro (o professor, a família...) pelos seus fracassos, que se refletem nas notas baixas que ele ‘conquistou’. ‘Esperneia’, reclamando que ‘o tempo é curto’, ‘o professor é mau’, ou ‘é ruim’, ou ‘é exigente’ (nem sempre reconhece que o professor e os livros ‘fizeram a parte deles’). Mas, é preciso ser paciente. Estes ainda não compreendem que uma ‘nota boa’ só pode ocorrer se ele se esforçou para obtê-la, que o aprendizado é resultado de esforço. Esforço como o de um atleta - que, para alcançar a vitória, não fica esperando que ela ‘caia do céu’ e põe-se ‘em movimento’. Seu suor evidencia seu esforço. Uma mistura de esforço e prazer: o sacrifício de ‘gastar tempo’, atenção, de perder um pouco de outras coisas para estudar, e o desejo de aprender, o prazer de descobrir, de conhecer coisas novas, de ‘mudar de idéia’, de reconhecer que não sabia e agora já sabe um pouco mais desse mistério da existência. Mas, como já disse um filósofo grego (Platão, é claro): há prazeres e prazeres, prazeres que são benéficos ao homem e prazeres que *não* são bons, pois mostram-se enganosos: aqueles prazeres que não fazem o homem crescer e, sim, o diminuem, destroem sua alma, invisivelmente. Alguns seguem o equívoco de buscar esses últimos e ainda ‘arrastam’ colegas para a ‘curtição’, para o ‘seu’ prazer. Ainda não conseguem diferenciar o que é bom e o que é ruim, para os outros e para si próprio.

Assim, como dissemos, aprende-se conforme ‘o investimento’ e ‘as possibilidades’ de cada um. Possibilidades intelectuais todos têm. Mas, emocionais... nem sempre. Às vezes há algum ‘motivo externo’ impossibilitando o aprendizado: um problema na família, preocupações, inseguranças. A solução é ir ‘administrando os conflitos’ sem deixar que eles se tornem um obstáculo para o investimento na aprendizagem – visto que não se trata só de conhecimento, mas também de ‘autoconhecimento’. Porém, seres complicados somos nós, homens – nem sempre o motivo é ‘externo’... Muitas vezes ele existe ‘silencioso e agressivo’ dentro do jovem, sobretudo quando ele se sente obrigado a fazer o que não quer: o prazer de causar desprazer no outro (impedir o colega de aprender, criticar o professor), a pretensão de poder (achar que o professor é seu ‘funcionário obediente’, que está ali para lhe dar prazer e não para facilitar o seu aprendizado), o colocar-se sempre ‘na defensiva’ (o ‘jogar a responsabilidade no outro’, ou o desejo de enfrentar a autoridade, o ‘não se envolver’ –

pois envolver-se é arriscado, pode-se perder crenças seguras e a segura solidão). Motivo interno também pode ser uma ‘auto-estima’ baixa (achar que não é capaz de entender, de aprender), uma inibição (o medo de errar, a vergonha de não-saber) e também a falta de humildade (achar que não precisa daquele conhecimento, ainda que ele lhe esteja sendo oferecido). Tal aluno não sabe (geralmente) que o professor sabe de tudo isso, que ele sabe quando o aluno o está desrespeitando, ao colega e a si próprio, o que pode ocorrer em várias situações (passar a aula conversando, a prova ‘colando’, respondendo ‘mal respondido’, fingindo que está lendo, chegando tarde – saindo cedo, entrando só para a ‘chamada’, ‘falando mal’ do professor, desviando o colega da oportunidade – rara – de aprender – de desejar aprender, apesar dele...).

Bom, se este aluno não sabe, que tal dizer a ele, com respeito e cuidado? Que tal dizermos que ele ‘pode’, se quiser, envolver-se no curso, preocupar-se em fazer o melhor que pode, fazer perguntas (porque quer saber, porque tem dúvidas), ler o que é pedido (e, às vezes, até o que não é pedido), preparando-se para as avaliações desde a primeira aula, sentindo que aprender é um processo, que as provas e avaliações serão, para ele, apenas o ‘mostrar’ que aprendeu, que se esforçou, que ele sabe? O que ocorre é que aquele aluno que ‘não se envolve’ com as aulas, com os textos, com os livros, com as atividades em sala, com a responsabilidade de colaborar com o seu grupo, ele não se preocupa. Apenas ‘vai levando’ o curso, na ilusão de que o conhecimento não depende também dele, de seu envolvimento, de seu esforço, da troca de idéias, que não precisa dedicar tempo e atenção para o aprendizado. Esse aluno costuma não ter dúvidas, não faz perguntas (nem mesmo em véspera de provas), porque não se envolveu com o que lhe foi proposto e o professor sabe disso. Não lê o que é pedido, não fica atento às aulas. É comum que não consiga respeitar o professor e, às vezes, sequer o colega. Não se envolve com as atividades em sala e com as futuras avaliações. Por isso, estas são, para ele, um momento terrível (mistura de raiva e medo, culpa e vergonha, cobrança e decepção), uma vez que ele vai ‘mostrar’ que ‘não sabe’ (aquilo que poderia ter aprendido durante o processo de ensino) e que não se esforçou, como poderia ter feito. A realidade vai bater à sua porta: ao ficar claro que ele não fez a sua parte, isso traz vários sentimentos ruins, dentre eles, a revolta e a vergonha. E para fugir da vergonha, da raiva, do conflito, ele provavelmente irá acusar ‘o outro’, por não conseguir ‘ver’ a si próprio. Encontra-se ‘perdido’, pois não acolheu a proposta (desde o primeiro momento) do professor. E mostrar que não-sabe porque não se esforçou é tão vergonhoso para ele que esse aluno é capaz, inclusive, de usar vários meios para evitar

que descubram que ele não fez a sua parte: o ‘meio’ da ‘cola’ ou da conversa com um colega durante a prova (colega que ‘sabe’, pois, ele, ‘não buscou saber’), o ‘meio’ do ataque contra o professor (reclamando da prova, das perguntas, da correção, querendo outra avaliação, querendo que suas respostas insuficientes – e mesmo as erradas – sejam pontuadas, pedindo ‘doação de pontos’, reclamando com a coordenação do curso, buscando aliados para responsabilizar aquele que sempre esteve fazendo a sua parte, que desde o início lhe indicou o melhor caminho, que esteve ‘ao lado’ dele, mas ele ‘não percebeu’: o professor).

Entretanto, por mais que seja triste para o professor perceber o uso desses ‘meios’, é natural que ele não vá ceder a essas chantagens, se for um bom educador. Ele sabe que esse aluno (e podem ser muitos) ainda não é capaz de aceitar e assumir suas dificuldades e possibilidades de mudança. Sabe que tal aluno age como quem vai para uma prova de natação sem nunca ter aceito os convites anteriores do professor para ‘entrar na piscina’, molhar-se, saltar, buscar aprender, errar e tentar novamente, dar atenção ao conhecimento que lhe é transmitido, sair de seu ‘lugar inicial’. O professor que se preocupa com tal aluno espera, até o último instante, que esse aluno ‘descubra’ a verdade e que ele possa se recuperar ‘a tempo’ de seguir em frente. Contrariamente, existem alguns profissionais que aceitam tais ‘meios’ utilizados por alguns alunos, formando maus-profissionais, más pessoas, alimentando uma sociedade perversa, onde a injustiça – o ‘dá-se um jeito no final’ – é acolhida e valorizada e a justiça, a igualdade, a verdade, o respeito, a responsabilidade, não são ouvidos nem valorizados.

Uma avaliação permanente dos vários fatores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem é algo vital para que este processo ocorra efetivamente – uma constante avaliação de si próprio enquanto professor, do curso dado, das demandas da instituição de ensino, da realidade dos alunos, das sugestões daqueles alunos engajados na disciplina, das metodologias de ensino utilizadas, dentre outros fatores. Quanto à situação particular da falta de envolvimento de alguns alunos, comum em cursos de ‘outras áreas’, seus motivos podem decorrer das condições individuais do aluno, que necessita, na verdade, de ‘cuidado’. Nesse sentido, havíamos perguntado: se tal aluno desconhece as razões desta sua condição, que tal dizer a ele? Não temos uma resposta definitiva para esta pergunta. ‘Dizer’ talvez seja educativo, mas a forma e o momento adequados para tanto devem ser pensados segundo cada caso particular. Tais alunos, sabemos também, são apenas crianças-grandes e sempre terão a chance de crescer, de aprender com as dificuldades, os medos, os fracassos, as dúvidas, as crises, os engan.

Cabe ao professor não dar ouvidos a manifestações infantis (muito menos aceitar o papel de ‘pai ou mãe que maltrata’) e, sim, semear um ‘outro caminho’, manter a esperança e aceitar as derrotas, fazer o possível – e só o possível; seguir em frente – e junto – com quem queira. Doar, sem esperar algo em troca. E alegrar-se, quando vir alguns frutos.

Conclusão

O universo simbólico, o diálogo, o discurso, retira o homem do âmbito orgânico para o da cultura, transforma instintos e sentimentos *em consciência* e submete os próprios conteúdos culturais à unidade reguladora da razão. Por isso, psicólogos e filósofos concordam que a violência vai existir onde não existe a palavra... A palavra é não só o instrumento próprio do homem como seu “tratamento”, sua terapia, assim considerada desde os antigos filósofos. E eles perceberam que só seremos livres, no sentido de autônomos, se nos deixarmos guiar por aquilo que temos de melhor: a nossa capacidade racional, o nosso desejo tanto do bem comum quanto do bem nele mesmo, pelo que ele ‘é’ e pelos efeitos que produz (Sócrates / Platão).

Os impasses a serem enfrentados pelo professor no ensino de filosofia para outros cursos e para o ‘ensino médio’ encerram causas complexas e se mostram radicais, porque afetam diretamente o ensino de filosofia que se pretende realizar com sucesso. Estar consciente destes impasses, de suas raízes e ramificações é um primeiro passo para seu enfrentamento e para a possibilidade de suas superações. Uma boa adequação da ementa e uma permanente avaliação dos vários fatores que abordamos podem colaborar para que a resistência de muitos seja quebrada.

Sem retornarmos ao que consideramos ser o papel e a importância da filosofia e de seu ensino, finalizemos destacando mais algumas ‘possibilidades metodológicas’. As leituras, as aulas teóricas, as atividades e avaliações em grupos, desenvolvem não apenas as potencialidades e as habilidades cognitivas (a capacidade de raciocínio, a concentração, a capacidade de análise, síntese, abordagem crítica, discussão, compreensão do tema em questão, a aplicação dos conceitos teóricos a situações práticas), mas, com certeza, as potencialidades sócio-afetivas necessárias para o trabalho em equipe e a convivência interpessoal, dentre elas: a cooperação, o diálogo, a troca de informações e experiências, a auto-exposição, o respeito a opiniões divergentes, a produção (ou não) de consenso, a receptividade à crítica. Proporcionar tal

desenvolvimento está ‘às mãos’ do professor. Não faz sentido, por exemplo, iniciar um curso sobre ética (tema muito solicitado em disciplinas filosóficas para outros cursos), sem uma atividade com os alunos pela qual reflitam não só sobre a relação entre filosofia, ética e moral, como a respeito de seus próprios relacionamentos (interpessoais e em grupos, como aqueles em sala-de-aula). Portanto, conjugar atividades que permitam a reflexão sobre suas próprias vivências, com aulas teóricas que associem os conceitos filosóficos com a realidade do aluno, faz com que os alunos apreendam melhor tais conceitos, se interessem e se envolvam com a disciplina de filosofia. Isto para que, num terceiro momento, possam então se colocar naquela ‘posição de filósofo’, que é a da (sua) ‘busca de sentido’.

Bibliografia

PLATÃO. **A República**. Tradução: M. H. da Rocha Pereira. 7ed. Lisboa: Fundação Calouste Goubenkian, 1993.

KOHAN, W. (Org.). **Ensino de Filosofia – Perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à História da Filosofia**. 8.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

PERINE, Marcelo. **Um Conflito de Humanismos**. Belo Horizonte: PUC Minas, Instituto Jacques Maritain, 2001, p.28-48. (Col. Coração Informado).

VAZ, H. C.de Lima. **Antropologia Filosófica**. v.1. São Paulo: Loyola, 1991.