

O professor de Filosofia no Ensino Médio

Elvis Francis Furquim de Melo
Fernando Rodrigues Montes d'Oca
Amarildo Luiz Trevisan*

Resumo

Abandonar concepções unilaterais de ensino e conceber que a filosofia apresenta uma especificidade inviolável são passos importantes a serem dados na tarefa de reflexão sobre o ensino da filosofia. É preciso elaborar estratégias didáticas que dêem conta de um ensino que compreenda: conceitos contemplados da história da filosofia, conceitos criados a partir de problemas e argumentos expressos mediante a conjunção história-problemas. Isso significa unir ensino como produto e como processo em uma terceira via didática. Apresentá-la é o que pretende este artigo: analisando os argumentos favoráveis e contrários às duas antagônicas tendências do ensino de filosofia, a histórico-teórica e a temático-problemática; identificando os elementos produtores, oriundos dos argumentos favoráveis, e contraproducentes, advindos dos argumentos contrários, a fim de rechaçar estes últimos e se apropriar dos primeiros à elaboração da terceira via; sintetizando o que de produtora as tendências antitéticas apresentam; e associando a competência argumentativa ao que foi sintetizado como produtora das tendências. A terceira via didática visa, pois, a conjugar a precisão e a cientificidade do ensino histórico, a criatividade do ensino temático e a necessidade de que os educandos desenvolvam a competência argumentativa.

Palavras-chave: Ensino histórico-teórico; ensino temático-problemático; terceira via didática.

* Elvis Francis Furquim de Melo: Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Fernando Rodrigues Montes d'Oca: Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e bolsista CAPES. Amarildo Luiz Trevisan: Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Abstract

To abandon unilateral conceptions of teaching and to conceive that the Philosophy presents an inviolable specificity are important steps to be given towards the task of reflection on the teaching of Philosophy. It is necessary to elaborate didactic strategies which comprehend a teaching that takes into account: contemplated concepts of the history of Philosophy, concepts created from problems and arguments expressed by the history-problems conjunction. It means to tie teaching as product and as process in a third didactic via. The purpose of this work is to present it: analyzing the favorable and the contrary arguments to the two antagonistic tendencies of the Philosophy teaching, the historical-theoretical and the thematic-problematic; identifying the producing elements, originated from the favorable arguments, and the self-defeating ones, originated from the contrary arguments, in order to reject the latter and to appropriate the first ones to the elaboration of the third via; synthesizing what of producing the antithetic tendencies present; and associating the argumentative competence to what has been synthesized as producing from the tendencies. Therefore, the third didactic via aims at conjugating the precision and the scientificity of the historical teaching, the creativity of the thematic teaching and the need that the students develop argumentative competence.

Keywords: Historical-theoretical teaching; thematic-problematic teaching; third didactic via.

1. Considerações iniciais

Abandonar concepções unilaterais de ensino e conceber que a filosofia apresenta uma complexa especificidade que não pode ser violada são passos importantes a serem dados pelos professores da disciplina de filosofia na tarefa de pensar alternativas didáticas para o seu ensino, ainda mais quando da recente inclusão obrigatória da disciplina nos currículos de Ensino Médio. É preciso elaborar estratégias didáticas que deem conta de um ensino que compreenda: conceitos contemplados da história da filosofia, conceitos criados a partir de problemas e argumentos expressos mediante a conjunção história-problemas. Isso significa unir ensino como produto e como processo em uma única didática: uma terceira via ou didática alternativa. Apresentar esta didática, a fim de evitar os fracassos decorrentes das concepções unilaterais de ensino, é o que pretende este

Ano II, número 1, jan.-jun. 2009

estudo que: i) analisa os argumentos favoráveis e contrários às duas antagônicas e dominantes tendências do ensino de filosofia, a histórico-teórica e a temático-problemática; ii) identifica os elementos produtores, oriundos dos argumentos favoráveis, e contraproducentes, advindos dos argumentos contrários, que as tendências apresentam, a fim de rechaçar estes últimos e se apropriar dos primeiros à elaboração da terceira via didática; iii) sintetiza o que de produtor as tendências antitéticas apresentam; e iv) associa a competência argumentativa, eminentemente filosófica, ao que foi sintetizado como produtor das tendências.

O ensino histórico-teórico da disciplina de filosofia, amplamente difundido entre os professores, é relevante na medida em que propicia ao educando a habilidade de se mover temporalmente no estudo, o que dá segurança, precisão e cientificidade ao pensamento, pois fornece legitimidade ao mesmo. No entanto, tal ensino peca por ser eruditivo, intelectualizado e descolado da realidade, uma vez que os conceitos são concebidos contemplativamente. A filosofia é, assim, tomada como produto e, inevitavelmente, torna-se uma prática repetível, que privilegia competências que não são especificamente filosóficas. Já o ensino temático-problemático da disciplina de filosofia, também amplamente adotado pelos docentes, tem o que falta ao histórico, a saber, criatividade e cotidianidade, o que ajuda o estudante a entender a filosofia como algo próximo e passível de problematizações acerca do vivido. Entretanto, esse ensino negligencia em sequencialidade, em seriedade e em rigor, pois lhe falta o caráter propriamente epistêmico, embora seja instigante aos jovens. Esse ensino pode se tornar um verdadeiro vale-tudo intelectual, pois ao trabalhar com muitas competências se esquece do que é específico. Falta-lhe o que é propriamente filosófico. Ora, o fato de a filosofia trabalhar com problemas não significa que todos os problemas sejam filosóficos, e tampouco que tudo o que se diz acerca deles o seja, não obstante a criatividade que tenham os estudantes na elaboração de novos conceitos. A terceira via didática, por sua vez, aparece conjugando a segurança, a precisão e a cientificidade do ensino histórico, a cotidianidade e a criatividade do ensino temático e a exigência de que os educandos desenvolvam, mediante o estudo dos problemas à luz da tradição, a argumentação, competência imprescindível em filosofia. A atividade filosófica emerge de interrogações cujas respostas não são dadas imediatamente pelo senso comum ou pelos saberes particulares. Essas interrogações constituem os problemas filosóficos, que devem ser identificados nas vivências dos estudantes, dado que os problemas da filosofia nada mais são do que formulações rigorosas dos problemas humanos. As respostas que tentam solucionar os problemas

Trilhas Filosóficas

constituem as teorias filosóficas, que devem encontrar eco na história. Logo, o contato com a tradição encontra nas teorias o seu melhor momento, sem, contudo, dar especial ênfase à história, uma vez que esta não se trata de um saber especificamente filosófico. Diante das possíveis respostas, o trabalho filosófico averigua a verdade das teorias que buscam solucionar os problemas. A peculiaridade da terceira via evidencia-se justamente quando são trabalhados os argumentos filosóficos histórica e criativamente. A faculdade crítica é, assim, requerida como capacidade de análise e compreensão de argumentos clássicos e como aptidão para empreender criativamente a fundamentação de posicionamentos sobre os problemas e as soluções tradicionalmente disponíveis. Com isso, espera-se que os estudantes defendam suas próprias ideias, o que envolve compreensão rigorosa dos problemas que procuram resolver e capacidade para elaborar teorias originais e para defendê-las argumentativamente. Para tanto, é necessário criatividade, para descobrir novas ideias, novos argumentos ou novos problemas, isto é, argumentar inventando conceitos, e criticidade, para mostrar que a teoria e seus argumentos são melhores do que os já estudados mediante a análise de conceitos contemplados. Destarte, os problemas, a história e os argumentos, oriundos de conceitos contemplados ou inventados, são conteúdos que não podem faltar em classe. É a interrogação, a análise crítica e a elaboração rigorosa e criativa de respostas às interrogações constituem o método da terceira via didática.

2. Polarização do ensino de filosofia: via histórico-teórica *versus* via temático-problemática

O problema do ensino da filosofia e do filosofar, ou ainda, do ensino como produto e como processo – dicotomia que, aliás, deve ser superada, como aponta Gallo (2002, p. 194-198) – apresenta duas distintas concepções: a de que o ensino escolar da filosofia é histórico-teórico, “ensinável” como produto, e o da concepção de que é apenas temático-problemático, “ensinável” como processo. De fato, tais clássicas diferenciações remetem às formulações de Kant na *Crítica da razão pura* (A838/B866).

Verdadeiras cruzadas continuam sendo travadas no ambiente acadêmico devido a essa polarização de concepções, as quais, cremos, na verdade, não são antagônicas, já que é possível optar por uma terceira via didática que rechaça os elementos contraproducentes dos ensinamentos histórico

e temático e associa os elementos produtores desses ensinamentos à competência que é filosófica por excelência, a argumentativa. Mas antes de se apresentar a terceira via didática, cumpre entender melhor o fenômeno da polarização dos ensinamentos, que condena os professores de filosofia sectários de cada um deles a um verdadeiro fracasso docente, uma vez que a filosofia não é unilateral, mas, como afirma Gallo, “é processo e produto ao mesmo tempo; só se pode filosofar pela história da filosofia e só se faz história filosófica da filosofia, que não é mera reprodução” (2002, p. 198).

2.1. A via histórico-teórica

Há, por um lado, uma tendência para um ensino da filosofia de forma histórica, ou seja, um ensino da história da filosofia. Tal posição é paradigmática, e não sintagmática, pouco empática, contemplativa e erudita. Ademais, é ortodoxa porque de antemão concebe conceitos, isto é, concebe-os como produto, e não como processo.

É inegável que a história é relevante. Porém, seu ensino como tentativa de normatizar o ensino da filosofia parece ser uma alternativa infeliz, pois não encontra eco na realidade, mas simplesmente na historicidade e na admiração de conceitos concebidos repetível e acriticamente. Como agravante, tal ensino é pedante e enfadonho para os jovens, o que termina significativamente com sua empatia, justamente por não estabelecer uma relação com o vivido e por não passar de uma técnica repetível de erudição que ensimesma a filosofia nela mesma.

Nas palavras de Gallo, o que se disse sobre esse aspecto sombrio e pouco produtor do ensino histórico-teórico está formulado nos seguintes termos:

Se, ao ensinarmos filosofia, nos limitarmos a expor figuras e momento da história da filosofia [...], estaremos contribuindo para afirmar a filosofia como peça (ou peças) de museu, como algo que se contempla, se admira, mas se vê a distância, como algo intangível para nós. (2002, p. 197-198)

Não obstante, a história tem, sob outro aspecto, uma importância substancial. O conhecimento histórico da filosofia dá ao estudante uma maior capacidade de movimentação temporal no estudo. Além disso, confere ao pensamento segurança, precisão e cientificidade, pois o que é pensado decorre de uma prévia base de leitura e pesquisa. Destarte, o estudante que sabe história sabe mais, dado que lhe é aberta a porta da investigação teórica, o que garante muito mais legitimidade, rigor e

Trilhas Filosóficas

eficiência em sua produção escolar, em comparação, por exemplo, com a de um estudante que pouco se dedica à história.

Segundo Gallo,

se nos dedicarmos ao ensino da filosofia, buscando o processo do filosofar nos esquecendo do historicamente produzido, perderemos a legitimidade para tal ato. A recusa da tradição (história da filosofia), que é a única maneira de manter viva a história, continuamente criando e produzindo, só é possível a partir dessa mesma tradição: nada criaremos se não a tomarmos como ponto de partida. (2002, p. 198)

Ora, a filosofia não é algo intuitivo, enigmático ou oracular, mas algo que exige conhecimento sério e rigoroso, e isso os professores defensores do ensino histórico-teórico parecem ter bem presente. Não há aqui preocupações com a empatia, com o vivido ou com estratégias dinamizadoras, mas tão-somente com a inteligência, o que conta apenas em parte para uma eficiente prática docente. Desmistificar o filósofo como um inspirado e concebê-lo como um investigador-cientista é importante porque democratiza a filosofia e faz com que os estudantes mais dados à erudição, com vocação filosófica, como diria Savater (1999), descubram uma possível área de atuação profissional. Mas e os não-CDFs? Como ficam estes não vocacionados em meio à busca pelo “saber peça de museu”? Antes de se optar pela via histórica deve-se pensar nessa questão, já que tal via é, a uma só vez, eficiente e débil. Eficiente, talvez, academicamente, e débil escolarmente. É inegável que para quem não tem “saco”, com o perdão da palavra, é muito tedioso estudar história da filosofia. Não se pode pensar apenas nos CDFs, mas também nos não-CDFs, afinal, se está pensando no Ensino Médio, não na universidade. O estudante acadêmico “corre pelo seu gosto”, logo, não deve reclamar do cansaço. O estudante escolar não corre por seu gosto, ele está por descobrir do que irá gostar. Impor história da filosofia, por mais importante que ela seja, significa despertar nos jovens uma aversão a toda filosofia.

Dessa forma, é importante notar que a posição tomada por professores partidários da filosofia como uma disciplina de natureza histórica apresenta nesse contexto polarizado uma ambivalência interna, ou seja, apresenta dentro de seu próprio estudo argumentos favoráveis e desfavoráveis, e, diga-se de passagem, bons argumentos favoráveis que justificam uma possível adesão a tal tendência. Resta, pois, se valer do que de bom esse ensino tem a oferecer a uma didática alternativa ao ensino da filosofia: segurança, precisão e cientificidade.

2.2. A via temático-problemática

O outro grupo de professores que existe entende que a disciplina de filosofia deve ser ensinada tematicamente, isto é, a partir de problemas como a morte, o tempo, a felicidade, a liberdade, o que confere à disciplina, a uma só vez, um caráter crítico-criativo e cotidiano. De fato, tal argumento parece sustentável, pois concebe a filosofia como um processo, como um filosofar. Mas antes cumpre analisar o aspecto frágil dessa tendência.

O ensino apenas temático corre o risco de ser não sequencial e desconexo, ou ao menos aparentemente está à mercê disso. Ao mesmo tempo em que encontra eco na realidade, e este parece ser o objetivo dessa tendência ao tratar de temas em voga, tal ensino pode perder em rigor e seriedade, ou seja, pode carecer de embasamento, ser deficiente, não obstante seja, por assim dizer, criativo. Porém, em filosofia não basta apenas criatividade ou inspiração. Em filosofia, como em qualquer disciplina, o rigor é fundamental, já que do contrário ela pode estar se autocondenando ao fracasso total.

Assim, o lado negativo dessa tendência é considerável, pois pode colocar em xeque toda a disciplina filosófica. Parafraseando Gallo, citado anteriormente, nada se cria sem um ponto de partida (sem a tradição). Ademais, há outro risco que se corre ao optar por essa via: “o risco do famigerado achismo”. Ora, onde não há *epistémē*, onde falta um ponto de partida, há *dóxa*, eis mais um problema! Onde falta o rigor, o método e, porque não dizer, um pouco de erudição, falta o conhecimento *stricto sensu* e abunda o *lato sensu*. Nesse domínio, observa-se um verdadeiro “vale-tudo intelectual”, ou melhor, “pseudo-intelectual”, já que grande parte do que ocorre no domínio *lato* carece sobremaneira do elemento epistêmico, que confere legitimidade a qualquer estudo.

Todavia, não só de trevas vive a filosofia como uma disciplina problemática. O trabalho através de temas emerge da cotidianidade dos estudantes. O vivido, quando bem problematizado pelo professor de filosofia, é recebido satisfatoriamente pelos educandos e pode render excelentes aulas. Ademais, devido à existência de uma maior “liberdade” nessa via, tem-se um estudo crítico-criativo (filosofante), e não meramente contemplativo e intangível, dado que o método e o rigor – não obstante suas imprescindibilidades – engessam o filosofar com os jovens, tornando-o maçante. Ora, uma pitada de tontice e ousadia tornam o filosofar uma atividade convidativa, mas é preciso bem dosar a medida de tal pitada, sob pena se vender em classe gato por lebre: o não-filosófico pelo filosófico.

Trilhas Filosóficas

O professor de filosofia que opta apenas pela via dos problemas, opta por um domínio *lato*, e este é um risco que se corre. Tal domínio, em termos criativos, é muito mais instigante e amplo do que o histórico para os jovens. O próprio Aristóteles, na *Poética* (IX, 1451b 3-5), aponta a maior importância (e também maior seriedade) da poesia em relação à história. Para Aristóteles, a história trata do particular, ao passo que a poética do universal, e, por isso, do que mais se aproxima da filosofia (ciência dos princípios e causas primeiras). O filósofo que filosofa, portanto, não trata do que é ou já está dado, como o historiador da filosofia.

Como na análise da via histórica, também nessa via há bons argumentos favoráveis e contrários. É inegável que o ensino através de problemas é muito mais rico e universal do que o histórico e, ao mesmo tempo, muito mais empático por tratar de problemas que geralmente dizem respeito ao cotidiano dos jovens, porém, pode carecer em rigor, em método e mesmo em sequencialidade quanto aos problemas surgidos historicamente. Ora, não é de balde que os currículos acadêmicos de filosofia articulam-se a partir de uma espinha dorsal de natureza histórica, mas, é claro, nem por isso é o caso historicizar a filosofia nas escolas.

Assim, a cotidianidade e a criatividade, oriunda da riqueza e universalidade, devem ser tomadas como elementos produtores do ensino temático, os quais devem certamente figurar em uma terceira via didática.

E, para fechar esse ponto, sobre a polarização do ensino da filosofia, é oportuno deixar duas questões que sugerem que as dicotomias filosofia/filosofar, produto/processo e temas-problemas/história-teorias devem ser superadas, sob pena de se estar condenando o magistério filosófico ao completo fracasso. Não estaria faltando um pouco de rigor nas escolas para acabar com o vale-tudo intelectual e com as terapias grupais, por parte dos professores que monopolizam o vivido e superestimam a filosofia apresentando o não-filosófico pelo que deveria ser filosófico? E, de outra parte, não estaria sobrando erudição e faltando filosofar na academia, uma vez que a sólida formação histórica contamina muitos licenciados, fazendo-os repeti-la nas escolas?

Como se vê, a discussão é polêmica e remonta ao conhecido debate entre ensinar filosofia e a filosofar. Ambos os lados têm razão, ou melhor, têm boas razões que justificam as tomadas de posição, bem como sólidos argumentos que reforçam a certeza de que a posição tomada é a mais correta. Porém, como preliminarmente foi apontado, há uma terceira via em meio a essa polarização. Basta de apenas filosofia ou filosofar, é preciso superar diferenças e conjugar processo e produto numa única via didática, sintetizando o que de produtor há nos ensinamentos histórico-teórico e

temático-problemático e rechaçando o que há de contraproducente nestes dois tipos de ensino. Tudo muito óbvio, mas nem por isso sem pertinência ou fácil.

3. A terceira via didática para o ensino de filosofia: história, problemas e argumentos

Ao conhecido estilo dialético, da tese e da antítese, tal terceira via sintetiza o que de relevante há nas tendências dicotômicas e propõe-se a trabalhar a partir de uma história dos problemas, buscando despertar nos educandos a capacidade argumentativa. É inegável que ambas as posições apresentam argumentos favoráveis muito bons, e é inegável também que a junção dos argumentos de ambas as posições é capaz de produzir uma boa teoria. É, então, a partir de uma história dos problemas que se torna possível uma via didática alternativa para o ensino da filosofia.

Antes de tudo, uma vez superadas as dicotomias, a terceira via didática volta-se para o desenvolvimento das chamadas competências filosóficas nos estudantes, diferenciando-as das não-filosóficas, ou seja, diferenciando o que é específico da filosofia: argumentação a partir de conceitos contemplados (oriundos da história) e produzidos pelo próprio estudante (oriundos de problemas); do que não é filosófico, mas que é apresentado como se o fosse, como, por exemplo, saber que Sócrates era filho de um escultor e de uma parteira, ou que Kant era um homúnculo.

A filosofia como uma disciplina transversal perpassa muitas áreas do conhecimento, se não explicitamente, enquanto contribuição efetiva, ao menos implicitamente, enquanto uma contribuição de competências. Assim, tal transversalidade faz com que sejam também trabalhadas competências não estritamente filosóficas, o que é positivo. No entanto, quando as competências filosóficas misturam-se e confundem-se com as não-filosóficas há um substancial esvaziamento da disciplina de filosofia, pois esta passa a ser o que não é. Isto ocorre, por exemplo, quando se reduz a filosofia à história. Saber as biografias de Kant e Sócrates é a manifestação de uma relevante competência não-filosófica, assim como o é ter uma boa redação. Tais competências não chegam a ser filosóficas, e não podem, portanto, ser tomadas como conteúdos e/ou objeto de avaliação da disciplina de filosofia. E tudo isso se deve a uma transversalidade que ora enriquece a filosofia e ora a esvazia, quando se reduz ela a uma competência não estritamente sua.

Trilhas Filosóficas

Pode ser temerário afirmar categoricamente isto, mas se há uma competência especificamente filosófica, esta outra não é senão a argumentativa. A capacidade de argumentar, trabalhando com conceitos contemplados e criados, é filosófica por excelência, pois o uso competente dos instrumentos críticos fundamentais, que se traduz na troca de argumentos, é o que caracteriza qualquer exercício filosófico. Ora, os argumentos são tudo o que o filósofo tem a seu dispor. Diferentemente de outras atividades racionais, os filósofos não dispõem de meios de prova empíricos para resolver suas disputas e responder aos seus problemas. Daí que a competência estritamente filosófica seja a argumentativa.

Entretanto, afirmar que tal competência é a principal em filosofia é ainda algo vago. É preciso entender como ela se manifesta na prática e como ela assume diversas modalidades conforme se aplica aos diferentes conteúdos da filosofia (história e problemas).

Os conteúdos filosóficos são os problemas ou temas, a história ou teoria e os argumentos. Sendo que estes, por representarem o específico da filosofia, fazem o elo entre os partidários do ensino temático e os do ensino teórico. Eis, portanto, a terceira via, que, ao resgatar uma competência eminentemente filosófica, associa o ensino dos conceitos contemplados (produto) ao ensino dos conceitos a serem criados (processo). Dito isso, cumpre agora analisar como se apresenta a terceira via como uma proposta didática para o ensino da filosofia.

A atividade filosófica emerge de interrogações cujas respostas não são dadas imediatamente pelo senso comum ou pelos saberes particulares. Essas interrogações, quando corretamente formuladas, constituem os problemas, que podem ser identificados nas próprias vivências dos estudantes, dado que os problemas da filosofia nada mais são do que formulações rigorosas dos perenes problemas humanos.

As possíveis respostas sistematizadas, enquanto tentativas para a solução dos problemas formulados, constituem as teorias filosóficas, que devem encontrar eco na história da filosofia, para não serem meros devaneios de uma mente fantasiosa. Logo, o contato com a tradição encontra nas teorias seu melhor momento, sem, contudo, dar especial ênfase à história, uma vez que esta não se constitui como objeto do saber especificamente filosófico. Diante das possíveis respostas sistematizadas, o trabalho filosófico deve se orientar para uma detida averiguação acerca da verdade, colocando-se a seguinte questão: será verdadeira a teoria que busca solucionar o problema levantado?

A peculiaridade da terceira via didática evidencia-se justamente no momento em que o professor de filosofia trabalha os argumentos

filosóficos a partir da tradição e da criatividade dos educandos. A faculdade crítica é, portanto, requerida como capacidade de análise e de compreensão de argumentos clássicos em filosofia e como aptidão para empreender criativamente a fundamentação de posicionamentos sobre os problemas e as soluções tradicionalmente disponíveis. Como a única adesão filosoficamente aceitável é a racional, a concepção de argumentação a ser assumida deve se afastar por completo das retóricas, das paixões ideológicas, das crenças religiosas, dos emotivismos e dos achismos, que teimam em rondar as classes de filosofia por má intenção, má formação ou incompetência dos professores.

Com isso, o que se quer é que o estudante seja progressivamente capaz de defender suas próprias ideias, o que envolve uma compreensão rigorosa e profunda dos problemas que procura resolver, bem como uma capacidade para elaborar teorias, por assim dizer, originais e para defendê-las com sólidos argumentos. Para tanto, é necessário criatividade e criticidade. Criatividade para descobrir novas ideias, novos argumentos, ou novos problemas, isto é, argumentar inventando novos conceitos. E capacidade crítica para mostrar que sua teoria e seus argumentos são melhores do que os já estudados mediante a análise de conceitos contemplados.

Destarte, os problemas ou temas, as teorias ou tradição histórica e os argumentos, oriundos de conceitos contemplados ou inventados, compreendem os conteúdos filosóficos que não podem deixar de estar presentes em sala de aula. E a interrogação, a análise crítica e a elaboração rigorosa e criativa de respostas para as interrogações constituem propriamente o método da terceira via didática para o ensino da filosofia.

Não há filosofia sem problemas, embora haja problemas que não são filosóficos. A filosofia ocupa-se de certos tipos de problemas. Identificar um problema filosófico e distingui-lo de um não-filosófico é uma competência fundamental em filosofia, assim como distinguir um genuíno problema filosófico de um pseudoproblema. Isso implica a capacidade de compreender corretamente o problema em causa. Por sua vez, a correta compreensão de um problema manifesta-se na clareza e na maneira como ele é formulado, pois formular clara e corretamente problemas é outra das competências fulcrais que um professor de filosofia deve desenvolver nos estudantes, já que qualquer grande discussão filosófica começa inevitavelmente pela formulação de problemas.

Formalizando e aprofundando um pouco este discurso, pode-se dizer que em uma didática que trabalhe a partir de problemas, o educando deve ser capaz de identificar problemas filosóficos; mostrar por que razão esses

Trilhas Filosóficas

problemas são importantes, e em quais vale a pena pensar; distinguir problemas autenticamente filosóficos de problemas não-filosóficos ou de pseudoproblemas; e formular de forma clara e correta problemas filosóficos. Essas são algumas importantes competências que estão em jogo na didática que conjuga problemas e história a partir da prática contemplativa e criativa de argumentos filosóficos.

Não obstante, os filósofos não se limitam a levantar problemas. Eles, felizmente, também procuram solucioná-los. E, para tanto, avançam com pressupostos que buscam arcabouço teórico na tradição filosófica. Ora, a primeira coisa que um estudante deve ser capaz de fazer frente a uma teoria é saber qual problema ela pretende resolver. Em segundo lugar, tem que saber avaliar se a teoria resolve o problema que se propunha. E, finalmente, deve investigar se não existem outras teorias que solucionam melhor determinado problema.

O estudante de filosofia deve então ser capaz de identificar o problema que uma teoria procura resolver; verificar se esta é consistente, ou seja, se suas afirmações podem ser todas verdadeiras; e avaliar criticamente a teoria, mostrando seus pontos fortes e fracos. Tais competências, somadas as já apresentadas, implicam que os educandos possam identificar se o problema chega ou não a ser resolvido pela teoria; mostrar se esta, mesmo resolvendo o problema inicial, não acaba levantando novos problemas; confrontá-la com as críticas de outros filósofos; e, por fim, compará-la com as possíveis teorias contrárias.

Vale apontar que ser capaz apenas de repetir acriticamente teorias filosóficas não implica o uso de qualquer competência filosófica. O que é filosoficamente importante é que o estudante assuma uma posição crítica e fundamentada acerca das teorias, de forma a responder se uma teoria é pertinente ou não. É claro que para se responder a isso o estudante antes precisa conhecer as mais importantes críticas feitas à teoria e, ainda, ser capaz de compará-la com outras teorias. Ao fazê-lo, estará inserindo a teoria em seu contexto histórico-problemático e estará, a uma só vez, tornando-se historiador da filosofia e filósofo.

Finalmente, após se ter analisado os problemas que remetem às teorias e, por conseguinte, à tradição, é preciso ter presente que, dada a natureza conceitual dos problemas, as teorias apoiam-se de forma decisiva em argumentos. Portanto, da qualidade dos argumentos depende o valor de uma teoria. É, então, necessário identificar os argumentos em que as teorias se apoiam e se estes são fortes ou fracos, e, ainda, se são válidos ou não. Se válidos, cumpre saber se são sólidos ou se partem de premissas falsas ou irrelevantes à conclusão. Por fim, é preciso pensar em contra-exemplos e

contra-argumentos. Em outras palavras, o estudante deve ser capaz de identificar argumentos, avaliá-los e inseri-los em seu contexto filosófico, confrontando-os com os argumentos de outros filósofos, isto é, com a tradição, acerca do mesmo problema.

Essas são algumas competências filosóficas que constituem o foco da terceira via didática e que, portanto, devem estar presentes em uma classe de filosofia. É tarefa do professor de filosofia facilitar o desenvolvimento de tais competências, bem como tê-las em mira no posterior sempre complicado processo avaliativo. Mas avaliação é um assunto que fica para um próximo estudo. Mesmo assim, é possível adiantar que a prática avaliativa da filosofia não pode se afastar da complexa teia que compreende a terceira via didática. Avaliar a capacidade dos estudantes de articular problemas, teorias e argumentos, por mais difícil e exigente que seja, constitui, certamente, a especificidade do ensino da disciplina de filosofia. Pouco importa que a avaliação se traduza num comportamento observável, numa prova de múltipla escolha, numa produção textual ou no desempenho do estudante num debate ou numa exposição oral. O importante é que em quaisquer dessas possíveis atividades avaliativas esteja contemplado o que constitui o específico da filosofia, por mais que isso soe um pouco anti-interdisciplinar.

A recente inclusão obrigatória da disciplina de filosofia nos currículos de Ensino Médio deve, antes de tudo, ser um momento de encontro com o que é propriamente filosófico. Reduzir a disciplina de filosofia à história, a problemas ou ao que quer mais seja é uma prática que a condena ao fracasso, uma vez que julga e apresenta em classe o não-filosófico pelo filosófico. É, pois, tarefa do professor de filosofia não só aproximar os problemas da história quanto fazê-lo resgatando o que de mais filosófico há: a capacidade de argumentar.

Referências

ARISTÓTELES. *Poética*. Trad. Eudoro de Souza. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. Título original: *Perì Poiētikés*.

GALLO, S. A especificidade do ensino de filosofia: em torno dos conceitos. In: PIOVESAN, A. *et al.* (Org.). *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí: Unijuí, 2002. p. 193-209.

KANT, I. A architectónica da razão pura. In: KANT, I. *Crítica da razão pura*. Trad. Alexandre F. Morujão e Manuela P. dos Santos. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste

Trilhas Filosóficas

Gulbenkian, 2001. A832/B860-A851/B879. Título original: *Kritik der reinen Vernunft*.

SAVATER, F. *Las preguntas de la vida*. Barcelona: Ariel, 1999.

Bibliografia adicional

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto A. Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. Título original: *Qu'est-ce que la philosophie?*.

FÁVERO, A.; RAUBER, J. J.; KOHAN, W. O. (Orgs.). *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: Unijuí, 2002.

GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Orgs.). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

KOHAN, W. O.; CERLETTI, A. A. *A filosofia no ensino médio*. Brasília: UnB, 1999.

PIOVESAN, A. *et al.* (Orgs.). *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí: Unijuí, 2002.

PORTA, M. A. G. *A filosofia a partir de seus problemas*. São Paulo: Loyola, 2002.

SILVEIRA, R.; GOTO, R. (Orgs.). *Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo: Loyola, 2007.

TOULMIN, S. *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

WILSON, J. *Thinking with concepts*. Cambridge: Cambridge University Press, 1970.