

INTRODUÇÃO

Definir um objeto de pesquisa requer *teimosia* e *sensatez*. Teimosia porque, muitas vezes, ao se estabelecer um propósito de investigação, ele parece tão próximo e ainda assim se apresenta escorregadio na maneira de apreendê-lo. E *sensatez*, à medida que seja necessário criar condições para que as intenções de pesquisa não se percam no processo de escolha do campo, na sua abrangência e na variação de possibilidade do apropriar-se criticamente de um determinado objeto. Dessa forma, teimosia e *sensatez*, na pesquisa, se tornam atitudes importantes que auxiliam na escolha do campo, na definição de sua abrangência, e persistência no desenvolvimento da investigação proposta.

Marques (2003) entende que na tarefa de pesquisar, ou como diz ele, *desenhar seu tema de pesquisa*, é importante convocar uma comunidade argumentativa, em que se estabeleça um processo de interlocução e certificação social. De maneira que a pesquisa sendo percebida dessa forma, se situe no espaço não de afirmativas incontestáveis e dogmáticas, mas de conversas, em que os interlocutores trocam, no dizer de Marques, *justificações de suas asserções ou outras ações* (p.98).

Marques (ibidem) também nos alerta que nessas conversas a comunidade não se manifesta de forma espontânea, e não se expressam de forma aleatória seus posicionamentos. De modo que, quem convoca a comunidade argumentativa é o pesquisador, e sua tarefa é articular o tema, chamar, primeiramente, a responsabilidade para si mesmo, se fazendo sujeito do problema levantado. Em seguida, ter os interlocutores convocados.

E quem são esses interlocutores? O autor indica três tipos: (a) os do campo empírico, (b) os do campo teórico e (c) os interessados à escuta. Cada um desses desempenha um papel fundamental para aprofundar na elaboração sistemática do conhecimento, delineando as faces do próprio objeto de pesquisa na sua totalidade.

O campo empírico testemunha o *lugar da* experiência de seus sujeitos, onde supostamente o objeto se encontra. O campo teórico exerce a função de interpretação, de balizamento desse objeto de conhecimento (Marques, 2003, p.103). Os interessados à escuta se manifestam à medida que o trabalho vai se delineando, tomando corpo, e que de uma forma ou de outra se fazem presentes, silenciosos e pacientes, em atitudes que desafiam e incomodam (ibid, p. 104), mas que estão aí, conforme Marques, pontuando nosso escrever/pesquisar (ibidem).

Ao considerar esses elementos, gostaríamos de salientar a disposição deste trabalho de investigação para a abertura ao caráter de uma conversa com alguns interlocutores, e que abarca todos os campos indicados por Marques (do campo empírico, do campo teórico e os interessados à escuta, entre eles: professores de filosofia, pesquisadores, referenciais teóricos, leitores em geral etc.). Todos são convidados para esta conversa que se pretende crítica sobre um determinado objeto.

Não intencionamos ter a postura de ser sujeito que “caça” o objeto, retirando-o de seu habitat, estudando-o e recolocando-o de volta; e muito menos ficar indiferente ao processo dialético nas relações entre sujeito e objeto. Ademais, em nosso entendimento, a compreensão da relação entre sujeito e objeto denota algumas ações que necessitariam ainda de ser tratadas em nível da própria reflexão filosófica e de modo mais aprofundado. Não cabe agora discutirmos esses meandros, no entanto, entendemos que o conhecimento pode ser posto em movimento por interesses que o oriente, que o dirija e que o reflita numa forma dialética de compreensão entre sujeito e objeto.

Em nosso esforço de investigação sobre a disciplina de Filosofia no Ensino Médio como objeto de pesquisa, pretendemos ver o conhecimento não como uma produção isolada, mas como algo situado no mundo social-humano, da qual faz parte suas múltiplas determinações. Não basta uma abstração teórica dispersa das determinações práticas, bem como, não adianta as práticas isoladas de uma profunda revisão teórica. Considerar tais pressupostos para pensar o ensino filosófico nessa relação entre teoria e prática, prescinde que este seja referido a análise na forma que se possa concebê-lo como *síntese de suas múltiplas determinações e/ou de seus múltiplos elementos constituintes* (Jantsch, 1996, p.38) do ensinar e aprender filosofia.

O ensino de filosofia, sendo um objeto produzido por sujeitos inseridos no campo da educação formal, se inter-relaciona em determinações dialeticamente contextualizadas.

zadas e necessita que nunca esteja no domínio somente em uma das dimensões do conhecimento, mas que esteja correspondente e inserido no processo de *formação crítica dos sujeitos*. Essa inserção significa, desse modo, que o ensino de filosofia coloca-se em um nível teórico em que o que é pensado recupere as formulações sociais concretas e determinantes da realidade (Kosik, 1988).

Dito isso, a relação entre teoria e prática nos parece um tanto problemático. A reflexão teórica no plano da produção do conhecimento exige uma certa consistência e uma inserção em totalidades abertas cada vez mais vastas na práxis. A práxis se apresenta como o delineamento das complexidades internas entre a teoria e a prática. Dessa forma, a teoria, ao se enfrentar com o desafio de sua validação abstrata, deverá confrontar-se ao nível dos dados da experiência, isto é, confrontar-se com a prática.

Por um lado, no entender de Gramsci esse processo é uma construção da *práxis transformadora* (Gramsci, 1989). A teoria tem de estar inserida na prática e a prática contextualizada pela teoria. Sem esta certa densidade afirmada no plano que lhe é próprio, a teoria corre o risco de, no afã de verificar passo a passo a aplicabilidade de suas abstrações na compreensão da realidade, de ser distorcida pela abstração oposta, que é a dos dados empíricos imediatos (Marques, 1988, p. 9-10). Por outro lado, não podemos admitir uma *unidade reconciliada* entre teoria e prática¹.

No legado da dialética de Marx, o todo do real em relação à parte não se isola, mas se perfaz no movimento próprio das forças produtivas. O pensamento expressa as *representações* da vida prática. O caráter dialético da produção da realidade consegue submeter os procedimentos da consciência à produção da própria vida real do ser consciente, ou seja, para Marx:

(...) os homens são produtos de suas representações, de suas idéias, mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercambio que a ele corresponde até chegar as suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra do que ser consciente, e o ser consciente dos homens é seu processo de vida real (Marx e Engels, 1986,)

¹ Ver mais em Adorno, T. *anotações sobre Teoria e Prática*. In: Ramos-de-Oliveira, N., *Quatros Textos Clássicos*. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira, São Carlos: UFSCar, 1992.

De qualquer forma, uma pesquisa científica voltada ao ensino de filosofia inclui considerar a construção de indivíduos conscientes da realidade, de modo que não se pode buscar essa intenção sem ao menos considerar os fundamentos do objeto na sua totalidade histórico-social (Cury, 1987). De modo geral, no campo da pesquisa educacional, ao elaborar reflexões para se melhor compreender a dinâmica das relações do agir humano na história, pode-se contribuir na própria produção de novas produções epistemológicas no campo pedagógico. E através dessas produções podemos buscar novas intervenções na realidade.

O ensino de filosofia se constitui um fenômeno importante que contribui no processo de formação humana, isto é, acompanha fases educativas, processos pedagógicos e reflexões do desenvolvimento do conhecimento humano. No ato de ensinar e de aprender as temáticas diversas da realidade humana, o ser humano, ao apreender a filosofia, se faz sujeito. Essa atividade contribui no sentido do ser humano tornar-se um ser em situação. Constrói a si mesmo ao construir seu mundo.

Porém essa construção corresponde ao nível de conhecimento elaborado historicamente, em um processo de inter-relação consigo mesmo, com os outros e com o meio em que vive, constituindo-se na própria formulação, na problemática do conhecimento e da educação, nos seus elementos de formação, tornando possível uma reciprocidade entre indivíduo e sociedade (Aranha, 1996, p. 15).

No entanto, alguns elementos históricos que atravessam o percurso da formação se apresentam problemáticos. O que se constata são algumas condições desfavoráveis e alguns “atores” desacreditados ou enganados, e, com eles, uma série de desilusões a respeito de sua possibilidade formativa. Nesse conjunto de desilusões, a educação, por exemplo, tornou-se espaço, não mais espaço de *formação*, mas, sim, em campo propício e persistente de *semiformação* (para utilizar uma categoria de Adorno)², no qual se coloca em descrédito o próprio potencial de sua dimensão emancipatória, no seu papel social de contribuição na construção do sujeito crítico na sociedade.

² Adorno no texto *Teoria da Semicultura* destaca a relação do conceito formação com o de cultura. O tema da formação (*Bildung*) é o contraponto a aquilo que Adorno considera como sendo *semiformação* ou o mesmo *semicultura* (*Halbbildung*), ou seja, entendida não apenas como a falsidade no processo formador que se transformou em ideologia recorrente a partir da indústria cultural, muito mais como um obstáculo ao processo de formação cultural dos indivíduos. Cf. Adorno, 1996, p. 388-412).

Nesse sentido, a iniciativa de investigação aqui apresentada pretende dar indicativos de uma preocupação a respeito da situação atual no processo de formação humana, buscando discutir o ensino de filosofia no Ensino Médio a partir dessas indicações. Buscar-se-á analisar as configurações de diferentes elementos do ensino de filosofia. A escolha dessa temática de pesquisa corresponde a dois fatores principais: primeiro, por nossa atuação como professor dessa disciplina no próprio Ensino Médio; segundo, pelo momento oportuno que a filosofia vem vivenciando no Brasil. Diga-se oportuno, pois, além de tornar-se tema de debates sobre sua presença ou não na grade curricular, tem-se discutido muito o “tipo” de filosofia que deve ser ensinada nesse nível de ensino escolar.

A presente pesquisa busca participar da intensificação dos debates sobre o ensino de filosofia, sobretudo, pensando no espaço formativo que a filosofia, enquanto disciplina, vem conquistando. Desse modo, queremos situar a análise a partir dos chamados deslocamentos paradigmáticos da crise e da crítica dos referenciais da razão moderna, que vingaram nesses últimos tempos. É um recorte para analisar a condição da filosofia num espaço cada vez mais problemático, e impositivo do conhecimento científico e tecnológico em torno da lógica de resultados (eficientes).

Enfim, situamos essa análise diante dos debates entre os que apostam nos ideais da modernidade e os que se referem a um novo tempo chamado pós-modernidade, destacando os problemas referenciais da disciplina de filosofia. Por isso, indagamos a respeito da pertinência, dos desafios e das rupturas da filosofia no Ensino Médio, a fim de discutir e analisar o “sentido” no ensino dessa disciplina, quando se observa em geral a necessidade da busca de novos rumos norteadores na construção de referenciais epistemológicos, numa perspectiva crítica do ensino filosófico.

Nesse sentido, sugerimos o seguinte problema fundamental: **Na condição em que a filosofia se encontra no espaço formativo escolar atual, será que ela enfatiza aspectos de uma razão crítica, envolvida na formação dos sujeitos no processo pedagógico, legitimando, então, sua pertinência no Ensino Médio?**

A questão do lugar ocupado pela razão em nosso contexto ainda é algo de crucial importância para a discussão na educação, particularmente no ensino de filosofia. O ensino de filosofia, à medida que se apresenta como uma ação proposital, reclama elementos da consciência crítica que proporcione uma reflexão e um direcionamento dos

propósitos educacionais. Exigências essas que vão além das simplificações do processo educativo e alcançam um nível elevado de articulação e tensão entre teoria e práxis. A filosofia no Ensino Médio se justifica em seu importante papel *de conhecimento crítico*, de espaço teórico formativo e de uma possível prática transformadora.

Para tomar a dinâmica *transformadora* na perspectiva do ensino de filosofia, faz-se necessário considerar a complicada relação dos conceitos que dão corpo ao diálogo e ao estudo teórico-prático das questões educacionais atuais. Severino (2001) vai afirmar que a Educação tem um importante papel na construção do conhecimento que intencionaliza a ação humana:

A educação é radicalmente vinculada ao conhecimento e se torna sua mediadora para intencionalizar a prática humana. Daí sua importância para a existência e a imperiosa necessidade de se transformar a estratégia pedagógica em esforço de universalizar o poder intencionalizador do conhecimento, de modo que todos os sujeitos se dêem conta dos sentidos que redimensionariam sua ação na linha de maior humanização (Severino, p. 12, 2001).

O ensino de filosofia, ao se configurar dentro de perspectivas que levam a considerar uma abordagem atenta nas circunstâncias formativas, pode, de algum modo, formular uma visão crítica das temáticas educacionais e detectar algumas insuficiências resultantes da implementação de determinadas teorias pedagógicas inspiradas numa limitada racionalidade. As conseqüentes críticas geradas pela crise de referenciais no procedimento educacional concorrem para a comprovação da vigência de uma razão deficitária (Manacorda, 1989). Se de um lado a razão moderna se apresenta em crise, por outro, que referência seria capaz de amparar a reflexão educacional contemporânea, palco do desmantelamento da formação crítica?

A Educação, ao se apresentar como um espaço de produção de conhecimento, também evidencia no seu desenvolvimento a aceleração técnico-científica, a corrida pelo progresso e o desejo de superação dos limites da própria ciência. De modo que a humanidade tem se colocado, cada vez mais, em situação de perplexidade diante desses acontecimentos. Dessa forma, pensamos na produção de conhecimentos educacionais que entram num certo colapso na reconfiguração dos seus fundamentos epistemológicos inseridos nos projetos políticos e pedagógicos da educação formal.

No interior desse quadro, alguns aspectos nos parecem pertinentes para fundamentar os elementos norteadores da pesquisa. O primeiro aspecto corresponde a repen-

sar algumas abordagens que elegem o objeto dessa pesquisa, que se pauta no debate sobre o ensino de filosofia no quadro disciplinar da educação formal. A atividade filosófica no ensino é singular, pois se situa entre o impasse educativo em ensinar filosofia ou aprender a filosofar. Entendemos que não há dissociação entre ambas, e nesse quadro a filosofia se faz como um requisito importante na elaboração de referências formativas para compreensão dos problemas educacionais contemporâneos.

Um segundo aspecto, que permeará a discussão do objeto da pesquisa, é tratarmos alguns elementos relevantes da modernidade na sua crise e nas suas elaborações críticas, considerados importantes nas indicações da reflexão pretendida, e, na produção de conhecimentos no contexto contemporâneo. As dimensões indicativas do pós-moderno expressam um esfacelamento de elementos relevantes da modernidade, correspondendo a um: *fim da história, fim das ideologias ou fim das metanarrativas, fim da razão* etc. A pós-modernidade vem se estabelecendo como uma experiência extravagante de impossibilidades e incertezas, proporcionadas na apreensão de um “*jogo lingüístico ou retórico*” contemporâneo³.

As intenções desta pesquisa se voltam para pensar criticamente o que se tornou singular e necessário nas reflexões do ensino de filosofia, isto é, aquilo que pertence as diferentes relações com as práticas de ensino, na estreita relação entre o significado da *razão* na modernidade e da *desrazão* na pós-modernidade. O tema da modernidade se configurou de modo que nos deixou supor um movimento da própria razão, e a pós-modernidade se traduziu na manifestação *desconstrutiva* dela.

O referencial metodológico da pesquisa se pautou, sobretudo numa perspectiva *dialética* da reflexão teórica e das implicações críticas na práxis educativa. Utilizamos um questionário como instrumento de pesquisa, a fim de analisar algumas manifestações do *fazer* filosofia pelos professores do Ensino Médio. A partir desse procedimento, atento às relatividades e transitoriedades dos dados empíricos, buscamos através dos dados obtidos fazer uma análise interpretativa do campo empírico, aproximando na confrontação dialética a realidade do objeto em questão.

³ De acordo com Frigotto (1996) alguns episódios da história, tais como a queda do muro de Berlim (1989) e o colapso do socialismo real da antiga URSS serviram de justificação para alguns “apologetas” defenderem o *fim da história* (ver: Fukuyama, F. *O fim da história e o último homem*, 1992). Conforme Sandra Della a *recomposição do capitalismo e sua reestruturação*, acoplado com o anúncio do *fim da história* se entrecruzou com o anúncio do fim de uma época moderna, vazando lugar para a emergência de uma nova era, a *pós-moderna* (2003, p.2).

Uma pesquisa que se queira crítica no âmbito social não pode ser explicada apenas por fatos isolados, mas deve problematizar a realidade, ou seja, pautar determinadas considerações pertinentes sobre o objeto de pesquisa na teoria e na práxis histórica. Nisso buscamos identificar algumas complicações e problematizações, especialmente, relutando em considerar a disciplina e seus professores na sua realização operacional e isolado de suas determinações históricas e sociais.

O objetivo geral que orientou a pesquisa foi o seguinte: **analisar as concepções de ensino de filosofia, numa perspectiva crítica, articulada à reflexão sobre a crise de paradigmas contemporâneos da razão na modernidade, a fim de pautar uma razão crítica que possibilite um referencial que justifique a presença da filosofia enquanto disciplina no ensino médio.**

E, em uma direção mais específica, alguns objetivos se pautaram em:

- Situar e discutir algumas reflexões sobre o sentido da filosofia e seu ensino, de modo que localize algumas formulações conceituais da filosofia;

- Discutir a presença da filosofia, de modo que contextualize sua presença enquanto disciplina do Ensino Médio escolar;

- Participar do debate entre modernidade e pós-modernidade, a fim de aproximar algumas questões sobre a razão e desrazão na confrontação dialética do ensino de filosofia;

- Analisar a “manifestação” empírica da condição do ensino de filosofia na perspectiva de situar algumas percepções dos professores sobre as temáticas filosóficas e as estratégias de ensino de filosofia do Ensino Médio, a fim de localizar as rupturas e as construções epistêmicas dessa disciplina no ensino;

- Apresentar algumas questões sobre o resgate da auto-reflexão da razão, de modo a preservar uma razão crítica na filosofia enquanto disciplina no Ensino Médio.

A Filosofia, como modalidade crítica do conhecimento, se configura num conjunto de características próprias no que se refere também à *formação cultural* (Bildung). Não é, portanto, apenas o que diz o sentido vocabulário da palavra disciplina⁴: *a instru-*

⁴ Conjunto das obrigações que regem a vida em certas corporações, em assembléias etc. 2 Submissão a uma regra, aceitação de certas restrições. 3 Ensino, instrução, educação. 4 Matéria de estudo (Dicionário Michaelis).

ção que o aluno recebe do mestre; nem guarda mais o sentido pedagógico de “ginástica intelectual”, mas é, antes de tudo, uma disciplina cultural, pois a formação que propicia diz respeito à significação dos processos culturais e históricos que regem a emancipação dos indivíduos.

Este estudo se propõe na esteira das discussões que têm sido feitas sobre o ensino de filosofia no Ensino Médio, tendo em vista uma perspectiva aberta e dialógica. A idéia é discutir as definições e os sentidos para o ensino de filosofia, e isso não quer dizer que exista um em específico e mais importante que os outros, ou que assumiremos uma definição fechada sobre o ensino filosófico, mas que, ao menos, possamos problematizar a questão a partir de uma epistemologia crítica educacional para nosso tempo.

No primeiro capítulo, buscamos considerar como *elementos preliminares* o debate entre a modernidade e a pós-modernidade, indicando os dilemas da razão. Numa perspectiva epistêmica, buscar-se-á uma análise a partir de um enfoque que oscile entre a Razão e a Desrazão no sentido filosófico. Para tanto, inicialmente, apresentaremos algumas questões sobre a crítica da razão moderna, que se coloca como referência para demonstrar o caminho que tomou a razão na modernidade. Em seguida, situaremos os ditames da fragmentação pós-moderna que abre mão da razão, sobrando a desrazão no discurso da pós-modernidade. Finalmente, no limite dessas indicações apresentamos as dimensões críticas entre razão e desrazão voltadas para o ensino de filosofia.

No segundo capítulo apresentamos as dimensões de significado da filosofia e o seu ensino, reconhecendo a dificuldade em sua formulação conceitual. Nesse sentido, apresentamos a filosofia, sob algumas definições, desde os clássicos gregos de Atenas, quando representou um ponto decisivo na história do pensamento humano; sobretudo, localizando a atividade crítica do questionamento. Essa atividade crítica do questionamento significou uma postura decisiva na forma pela qual a cultura ocidental iria valorizar a natureza do logos (razão) humano. Também apresentamos, brevemente, algumas questões referentes à disciplina de filosofia no Ensino Médio, principalmente, aquelas relacionadas questões a sua complicada presença no referido nível de ensino.

No terceiro capítulo, procuramos compreender e explicitar a representação dos professores sobre a práxis pedagógica do ensino de filosofia. Momento em que destacaremos importantes itens de um questionário aplicado a professores de filosofia do ensino médio, anotando algumas afirmações dos próprios professores, em que estes expres-

sam os limites e as possibilidades da filosofia no Ensino Médio, nelas há um enfoque, mesmo que parcial, da situação da disciplina na práxis pedagógica. Essa representação dos professores é tratada com uma reflexão interpretativa, trabalhando o sentido que esses sujeitos emprestam à práxis pedagógica da disciplina de filosofia.

No quarto capítulo, tematizamos a reflexão a partir de alguns elementos desafiadores para a o ensino de filosofia. Entre eles, destacamos discutir no espaço do pensamento filosófico a chamada “crise de legitimidade da razão”, apontando, sobretudo, alguns elementos reflexivos da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Em seguida, indicamos elementos sobre o resgate da auto-reflexão da razão, a partir da própria reflexão da filosofia enquanto espaço de resgate da auto-reflexão crítica no ensino de filosofia.

CAPÍTULO I

1 ELEMENTOS PRELIMINARES: ENTRE MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE E OS DILEMAS DA RAZÃO

Pretendemos, neste capítulo, situar a reflexão na discussão sobre os dilemas da razão, perante as discussões do moderno e do pós-moderno, delimitando sobre a questão se os ideais da tradição iluminista serem possíveis, ou não, ainda hoje, como referência orientadora frente aos desafios de ensinar filosofia. O intuito da reflexão desse capítulo é, apontar eixos do debate entre a Modernidade e a pós-modernidade, a fim de focalizar a análise em elementos epistemológico do movimento que oscila entre a Razão e a Desrazão.

Uma das conseqüências mais diretas da modernidade sobre o processo de conhecimento foi à defesa afirmativa da razão. De tal maneira que é possível situá-la num projeto de busca incansável de *emancipação* humana. Nesse particular, ao revisitarmos algumas reflexões sobre a trajetória da própria razão, situamos uma visão panorâmica do seu expediente complicado na própria modernidade. A crítica da pós-modernidade revelou, através dos ditames do discurso da fragmentação racional, que a modernidade se apresentou nefasta a partir de seus *metarelatos*.

Vemos no contexto atual, dado a apregoadá crise da razão, uma espécie de fluidez e de defesa de um *irracionalismo epistêmico*. Deparamo-nos hoje com o aniquilamento, a desapareção e a rejeição do modelo epistemológico que forjou historicamente a autocompreensão da modernidade (Trevisan, 1999, 118). Sentimos uma fixidez quase que exclusiva aos interesses do capital e uma crise civilizatória nas configurações de uma derrota do senso racional; da mesma forma percebemos os contornos em que a *barbárie* está “levando a melhor” sobre a civilização (Severino, 2001, p.11).

As propostas que se apresentam como possibilidade libertadora das crises e dos impasses teóricos se deparam ainda com as mazelas do capitalismo, confirmando, na prática, que *todo progresso material e espiritual obtido mediante a divisão social do*

trabalho não caminhou numa rua de mão única, pois é a mesma humanidade cada vez mais esclarecida que sente o prazer da reincidência da barbárie (Zuin, p.43).

Neste sentido, a iniciativa de reflexão, pretende, analisar algumas abordagens que reflitam no exame posterior da práxis pedagógica do ensino de filosofia atendendo, assim, um dos objetivos deste trabalho. Sob esses aspectos, nos perguntamos se é possível, diante da crise de paradigmas da modernidade, reafirmar a atividade da Razão enquanto atividade crítica do conhecimento, inserida num contexto de reincidência da barbárie.

Diante das complexas relações e disfunções normativas do ensino da filosofia, será que um modelo educativo forjado sob o signo da razão da modernidade responde aos desafios de “ensinar” filosofia no ensino médio? O território de análise e reflexão se expressa num espaço como sendo consideravelmente problemático na medida que se reconfiguram os diversos discursos, mediatizado progressivamente pela *complexidade* contemporânea (Morin, 1981).

Algumas posições referentes ao que se constituiu a modernidade, situa-se em determinadas caracterizações históricas⁵. Por um lado, entendendo-a como um modo de ser e pensar que alcançou proporções significativas enquanto projeto de racionalidade (Habermas, 1990), de uma racionalidade secularizada, num saber vinculado no espaço entre a objetividade e a subjetividade, e não mais na autoridade metafísica. Por outro, apresentando-a num paradoxo de crítica da própria razão, que poderíamos considerar como crítica entre o *ideal e o real* da proposta moderna de racionalidade (Châtelet, 1994).

A intensificação da crítica à modernidade, desferida pela contestação pós-moderna, é colocada como uma espécie de atmosfera cultural, resultante das elaborações, das transformações científicas, tecnológicas e culturais, da globalização dos mercados, desenhando-se em configurações complexas dessas mudanças. Nesta concepção, esvazia-se o papel da razão e das pretensões teóricas que se direcionam pelos grandes

⁵ Refere-se aqui a experiência da *Modernidade Ocidental* como modo de ser que se configura a partir do Renascimento e na Idade Moderna que se caracteriza por alguns elementos, destacamos alguns: racionalidade secularizada, distanciamento da visão religiosa do mundo, atividade intensa do saber que se manifesta no desenvolvimento técnico fecundado pela ciência, entre outros fatos importantes que atinge de modo particular a economia, a política e a cultura. Os ideais da modernidade se expressam de forma significativa no Iluminismo que se situa a partir do século XVIII, buscando na *razão* a possibilidade da autonomia humana (Cassirer, 1997; Châtelet, 1994).

sistemas de pensamento e orientam-se pelos ditames da fragmentação epistemológica, ou seja, *não há uma fundação última a qual recorrer para arbitrar disputas de conhecimento* (Silva, 1995, p.247).

No conflito dessas indicações, a possibilidade de tencionar um debate sobre os aspectos da formação crítica do sujeito redimensiona a reflexão educacional, particularmente no ensino de filosofia. A intenção é buscar uma reconfiguração formativa considerando-se que não é propriamente a razão que está em crise, mas uma forma atrofiada e reducionista de razão que se fez dominante nos últimos séculos (OLIVEIRA, 1990,81-82).

1.1 MODERNIDADE E A CRÍTICA DA RAZÃO

*Rostos sem lábio em torno a uma mesa de jogo,
Lábios sem cor, túbias mandíbulas sem dentes
E mãos convulsas que uma febre deixa em fogo,
Palpando o bolso escasso e o seio inda fremente...*

Charles Baudelaire

A análise colocada indica alguns impasses entre os prós ou contras do próprio projeto da modernidade iluminista, considerando que o ideário da modernidade centrou-se nas dimensões da razão como uma experiência extravagante de possibilidades e incertezas, clarividência e apreensão de um “jogo”, usando um termo da poesia de Baudelaire⁶. Isso se tornou singular a partir do Iluminismo, equacionado com as vivências de cada indivíduo “iluminado” na nova relação mundana dos *tempos modernos*.

Para definir alguns aspectos da modernidade, Marshall Berman⁷ indica que os processos existenciais dessa época modificaram o modo de ver a realidade e foram expressadas no pensamento configurando-se como um estudo sobre a dialética da *modernização* e do *modernismo*, vistos enquanto um projeto grandioso da capacidade do desenvolvimento do pensamento humano. Ambos aspectos, conforme Berman, correspondem a uma experiência de espaço e tempo compartilhado pelos seres humanos, sentidos

⁶ Conferir em BAUDELAIRE, Charles. *O pintor da Vida moderna*, In: *Crítica Literária*, apud Poesia e Prosa, Ed. Nova Aguilar, Rio de Janeiro, 1995.

⁷ Berman na introdução de seu livro “*Tudo que é sólido desmancha no ar - a aventura da modernidade*” se refere às expressões do pensamento da época moderna, localizando-a como uma nova *experiência mundana*.

em seu caráter potencial de progresso, em sua capacidade de intervenção na natureza, na criação e na recriação dos instrumentais tecnológicos de utilização humana.

Contudo, para Berman, esta experiência corresponde também a um estado confuso, *tonteando* num turbilhão da vida moderna, num esfacelamento do antigo entendimento sobre a vida, e no caminho paradoxal entre o efêmero e o duradouro (p.16). Os caminhos traçados pelos pensadores nesse período foram se firmando sob novas formas de elaborar o conhecimento, a ciência e a filosofia, buscando novas leis naturais e culturais que permitissem também uma nova compreensão do mundo e da vida. Como descreve Berman através da poesia de Baudelaire, a modernidade é a experiência *do transitório, do fugidio, do contingente; é uma metade da arte, sendo a outra o eterno e imutável* (p. 16).

O mesmo autor descreve que grandes modernistas, tais como Marx, Goethe, Nietzsche, entre outros, vão proclamar de forma crítica e em tom profético os desgastes e as complicações do próprio processo de modernização. Nessa referência paradoxal entre o efêmero e o duradouro, a experiência moderna dos autores apela para uma compreensão melhor da própria modernidade. Ela se torna tema e também um grande problema a ser resolvido.

Notável e peculiar na voz que Marx e Nietzsche compartilham não é só o seu ritmo afogueado, sua vibrante energia, sua riqueza imaginativa, mas também sua rápida e brusca mudança de tom e inflexão, sua prontidão em voltar-se a si mesma, questionar e negar tudo o que foi dito, transformar a si mesma em um largo espectro de vozes harmônicas ou dissonantes e distender-se para além de sua capacidade na direção de um espectro sempre cada vez mais amplo, na tentativa de expressar e agarrar um mundo onde tudo está impregnado de seu contrário, um mundo onde “tudo que é sólido desmancha no ar” (Berman, p. 22).

Para Warde (1993, p.42), Berman toma as manifestações da modernidade e do modernismo, e busca na análise da literatura e na arquitetura das cidades modernas, a representação da frase emblemática de Marx no Manifesto – *tudo que é sólido desmancha no ar* – situa, assim, as mudanças do pensamento e das artes com seu importante papel de elaboração e difusão do projeto da modernidade. No dizer de Warde, essas manifestações possibilitaram a instalação *de formas novas de manifestação da subjetividade* (p. 45).

Discutir a dinâmica da modernidade exige discutir o extraordinário sucesso da razão no decurso da filosofia moderna (Bornheim, 1994). O conceito de Razão, de acordo com Cassirer (1997), acentua uma camada substancial de transformações de sentido, de entendimento sofrido durante a história humana; isto é, a potência da razão humana não está em romper os limites do mundo da experiência a fim de encontrar um caminho de saída para o domínio da transcendência, mas em ensinar-nos a ‘percorrer’ esse domínio empírico com toda a segurança e habitá-lo comodamente (cf. Cassirer, 1997, p.31-32).

Na modernidade iluminista a razão é tida como recurso para produzir conhecimentos inseridos na ciência teórica, pelas técnicas, pela vida cotidiana, pelas transformações dos costumes (cf. Châtelet, 1994, p. 88). As construções epistêmicas e históricas da filosofia moderna se configuraram num movimento de reconstrução conceitual da Razão⁸. O tema da modernidade é o tema da razão como um projeto de uma racionalidade baseada numa dimensão de autonomia, vinculada ao domínio da natureza, e não mais baseada na autoridade metafísica. Para Kant, por exemplo, a razão é subjetiva, inata, transcendental, que possibilita a emancipação do sujeito do jugo da tradição e do obscurantismo⁹.

Châtelet (1994) considera que a razão, enquanto expressão do conhecimento humano, foi inventada na Grécia Clássica, no berço da Filosofia e se reconfigurou de forma polifônica ao longo do tempo. De modo que a essência da Filosofia Ocidental e europeia reflete o aspecto progressivo da racionalidade humana moderna.

Kant se propõe a grande tarefa de salvar o espírito, a ciência, a moral, a arte e a religião sem renunciar os aspectos da modernidade pelo princípio da Razão crítica na filosofia (cf. Marques, 1993, p.52). Ele busca assegurar, enquanto grande pensador moderno (Châtelet, 1994; Habermas, 1990), os elementos fundamentais do ser humano moderno: a liberdade e o esclarecimento (*Aufklärung*). Na Crítica da razão pura (1781) procura garantir o espaço crítico da razão e também estabelece a superioridade da própria razão sobre os fatos observados pela ciência, se perguntando da possibilidade de

⁸ A marca da Filosofia nesse período é *pensar o seu próprio tempo*, pensar seu momento presente em torno das mudanças advindas dessa nova experiência *moderna*. No dizer de Manfredo Araújo de Oliveira (1995, p. 6): *A elaboração racional desta consciência na filosofia do nosso tempo não é senão o esforço específico da filosofia que consiste, como nos diz Hegel, em compreender o tempo, em elevar a tematidade racional aquilo que de uma maneira implícita é experimentado pelo homem.*

⁹ Ver: Kant, I. *Crítica da razão pura*. In: Kant. São Paulo, Abril Cultural, 1983. Col. *Os Pensadores*.

uma razão pura, independente da experiência. Daí seu método ser conhecido como *criticismo* (Aranha, 1996, p.112).

Para Kant, a experiência é a unidade sintética entre matéria e forma que não só correspondem pela combinação de ambos que favorecem o conhecimento, como também na combinação das formas de intuição e do entendimento nas suas relações funcionais. De modo que o conhecimento não advém somente do caráter especulativo ou empírico da razão, mas de duas fontes: da *sensibilidade*, que nos fornece os objetos e pelo *entendimento*, que nos dá a possibilidade de pensar esses objetos (Aranha, 1998, p. 91).

Para o pensamento kantiano:

A razão, portanto, não estaria subordinada à experiência, mas determinaria, segundo suas exigências, o que deveria ser observado; a razão projetaria a partir de conceitos a priori o que buscar na natureza, objetivando descobrir leis da própria natureza. Tal associação, da razão com a experiência como forma de produzir conhecimento, Kant considera uma revolução na maneira de pensar que já havia sido empreendida pela Matemática e pela ciência da natureza, dois conhecimentos teóricos, ou especulativos, da razão (Gianfaldoni e Micheletto, 1996, p.344).

A razão em Kant, portanto, tem como tarefa, além de elaborar um estatuto para o conhecimento e apresentar um postulado do compromisso moral, buscar fundamentação da avaliação estética. Em sua terceira obra crítica (Crítica do Juízo), ele aponta os juízos fundados no finalismo que reconhecemos em nossa vida e na natureza dos juízos estéticos, que surgem espontaneamente pela repercussão desse reconhecimento em nosso espírito.

De acordo com Habermas,

Kant substitui o conceito substancial da razão da tradição metafísica pelo conceito da razão cindida nos seus momentos e cuja unidade não é mais que formal. Ele separa a faculdade da razão prática e a faculdade de julgar do conhecimento teórico e assenta cada uma delas nos seus fundamentos próprios. Ao fundar a possibilidade de conhecimento objetivo, de discernimento moral e de valorização estética, a razão crítica não apenas assegura as suas próprias faculdades subjetivas nem apenas torna transparente a arquitetônica da razão, mas desempenha também o papel de um juiz supremo, mesmo perante a cultura no seu todo (1990, p.29).

O desafio kantiano, a partir dos pressupostos iluministas da razão autônoma, era configurar a análise crítica da própria razão como meio de estabelecer seus limites e

suas possibilidades, a fim de superar a complexa relação da incapacidade humana de se servir do seu próprio entendimento e ousar servir-se da própria razão para alcançar o *Aufklärung*. De modo que, para Kant (1988, p.11), o *Aufklärung* é a possibilidade de o ser humano passar da menoridade para a maioridade da razão, ou seja:

O Aufklärung é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele é o próprio responsável. A menoridade é a incapacidade de fazer uso do entendimento sem a condução de um outro... ele (homem) é o próprio culpado dessa menoridade quando sua causa reside não na falta de entendimento, mas na falta de resolução e coragem para usa-lo sem a condução de um outro – Sapere aude! (Kant, 1988, p.11).

O projeto iluminista equivalia a pretensão de desenvolver a emancipação do sujeito do jugo da autoridade, libertar os seres humanos do “mito” a partir da capacidade humana de criação e da descoberta científica, ou seja, ampliar o grande ideal de esclarecimento no próprio progresso humano, no seu desenvolvimento dentro da sociedade moderna. Kant (cf. Siebeneichler, 1989) almejava um projeto de sociedade burguesa esclarecida.

Kant caracterizou o esclarecimento como a saída do indivíduo de seu estado de menoridade culpada, causada pela comodidade ou por forças religiosas e políticas. Esta saída emancipadora através da maioridade intelectual e crítica implicava também a superação do estado natural do indivíduo e da sociedade através da práxis política e jurídica, cujo objetivo último consistia na realização da ‘constituição burguesa plena e perfeita’, voltada para a paz perpétua (p. 12).

Esse otimismo kantiano levava o pensamento filosófico a afirmar que, enfim, os seres humanos haviam alcançado a possibilidade da maioridade racional, e que a razão se desenvolvia plenamente para que o conhecimento da realidade e das ações humanas fosse atingido por completo. Mesmo assim a razão kantiana não consegue superar a dicotomia entre o real e o ideal, entre a necessidade e a liberdade humana, ou seja, não consegue encontrar uma unidade da razão entre razão prática e razão teórica, entre filosofia e ciência propriamente dita. A razão na modernidade fica à mercê dessas antinomias recorrentes na essência do pensamento de Kant.

A partir dessas antinomias e com base no conceito de absoluto, Hegel assegura seu propósito de apresentar a razão como poder unificador da autocompreensão humana (cf. Marques, 1993, p. 53). Foi Hegel quem deu uma formulação concisa numa idéia-

força da razão ocidental no prefácio de sua obra *Filosofia do Direito*, postulando a célebre afirmação de que *o que é racional é real e o que é real é racional* (apud Bornheim, p.9).

No entender de Habermas:

Com sua crítica, apontada diretamente aos sistemas filosóficos de Kant e de Fichte, pretende Hegel atingir igualmente a auto-compreensão da modernidade que se exprime naqueles sistemas. Ao criticar as oposições filosóficas de natureza e espírito, sensibilidade e entendimento, entendimento e razão, razão teórica e razão prática, faculdade de agir e imaginação, eu e não-eu, finito e infinito, saber e crença, ele pretende encontrar uma resposta para a crise de bipartição da própria vida. Se não fosse assim não poderia a crítica filosófica propor-se satisfazer a necessidade que ditou objetivamente o seu nascimento. A crítica do idealismo subjetivo é, ao mesmo tempo, a crítica de uma modernidade que apenas por essa via se pode certificar do seu próprio conceito e chegar a um equilíbrio a partir de si própria. E ao fazê-lo não pode nem deve a crítica servir-se de qualquer outro instrumento que não seja a reflexão na qual reconhece a mais pura expressão do princípio dos tempos modernos (Habermas, 1990, p. 31-32).

Hegel propõe outro ser da razão, a razão dialética, ou seja, o modo de ser racional enquanto movimento, como processo de constante transformação, onde não se parta do princípio de identidade, mas do princípio da contradição, para dar dinâmica ao real. Dessa forma, entende-se que através das contradições podemos conhecer o real. Agora a razão é colocada sob o signo do transitório e do atual, convertida conscientemente em pensamento de sua própria época (Marques, p. 45).

A História para Hegel é esse processo dirigido pelo devir nos sistemas de idéias que competem entre si, até chegarem a uma outra resolução mediante a dialética. E disso se constitui a natureza da existência, que, com a reflexão dialética, ajuda a melhor entendermos o processo do espírito (razão) na história. E na sua construção dialética da história, ele aponta que o conhecimento que temos da realidade é abstrato e formal, ou seja, simples “aparência”, apenas reflexos.

Hegel travou uma “batalha” epistemológica contra o empirismo inglês. Enquanto o empirismo argumentava que as leis gerais eram criações humanas e não eram representativas da real, o idealismo alemão buscava leis universais e defendia a possibilidade de se atingir, pela razão, conceitos necessários e universais (Savioli e Zanotto, 1996,

p.365). O idealismo hegeliano denunciava que a supremacia da experiência empírica colocava os fatos com critérios únicos de verdade.

Ao contextualizarmos a constituição do pensamento de Hegel sob um certo otimismo vivaz, podemos demonstrar que tal interferência veio favorecer para que haja a ênfase na racionalidade humana. O real se apresenta como um sistema livre e capaz de se desenvolver se estiver dominado pela vontade racional, desse modo, o caráter dialético da razão possibilita a transformação da realidade de acordo com critérios racionais.

O pensamento de Hegel é sistemático, ou seja, sua preocupação está na configuração da Razão que se manifesta da totalidade da vida, por isso os grandes temas como: *o direito, a história, a política* não se dirigem diretamente aos aspectos específicos da vida humana, nas origens ou inserções no mundo pontual, particular, a totalidade real (Savioli e Zanotto, p.363). Ele liquida o particular, não de modo diretamente intencional, mas devido a sua exagerada preocupação com a totalidade sistêmica – “*o todo é verdadeiro*”.

Bornheim (1994) aponta que as dimensões figurativas da razão idealista estão ligadas à idéia hegeliana que o real é racional e os preceitos levavam à convicção de que as forças possibilitassem na construção do todo. Nessa configuração, o conhecimento só pode ser elaborado dentro de um sistema racional: *em si mesma, a realidade seria sistemática, ou seja, um composto de partes racionais, racionalmente relacionadas e coincidindo com os limites da própria realidade* (p. 9 e 10). Nesse sistema em que “*o real é racional*”, a razão hegeliana, enquanto elemento efetivo da organização social, impulsiona sua trajetória em busca do absoluto. A verdade, por exemplo, deixa de ser um mero fato para ser um desenvolvimento do *Espírito Absoluto*.

Bornheim (1994) ainda considera:

É que a razão já não se esgota em sua possível sistematicidade, nem mesmo, por exemplo, no determinismo da física clássica. Realmente, o que está em jogo é o próprio estatuto da razão. Aquela frase de Hegel, já citada, que estabelece a equivalência entre razão e realidade, não pode ser descartada como um trate inútil, uma velharia metafísica definitivamente descartável. Recuse-se, sim, o seu dedutivismo especulativo e universalizante - o sistema talvez já não valha, mas ele configura o limite do possível (p.15 e 16).

Em *Fenomenologia do Espírito* (1992), Hegel indica que o espírito deve percorrer esse longo caminho a fim de que possa se apresentar como Espírito Absoluto, que é

a manifestação mais alta do saber de todos os saberes; é quando a razão atinge a absoluta autoconsciência da filosofia (Stein, 1981, p.15). Por isso, Hegel chama também a razão de “*pássaro de Minerva que chega ao anoitecer*”, em que a crítica filosófica se faz no final do trabalho realizado na história.

O idealismo de Hegel expressa o desenvolvimento dialético da razão absoluta, que transforma radicalmente o caráter da própria filosofia, convertida agora em pensamento de sua própria época (Marques, 1993, p. 54). A dialética realiza a unidade do pensar e do ser, do que é lógico e do que é histórico, enfim, a história universal nada mais é do que a manifestação da razão. De modo que o que diz respeito à filosofia é de ser processo, movimento do pensamento na história. Assim, Hegel propõe um novo conceito de história que está vinculado a um longo e dramático processo, e que se trata, não de uma simples acumulação de fatos acontecidos, mas de um verdadeiro movimento, cujo motor é a contradição.

No pensamento hegeliano, a Razão caminha na História contraditoriamente para chegar a sua perfeição, ou seja, em sua Razão Absoluta se torna devir de uma história intelectual ou espiritual da humanidade. Hegel formaliza a idéia de progresso intelectual e material da Idade das Luzes, sobretudo a partir da Revolução Francesa. Através desse acontecimento tenta construir o saber absoluto que torna inteligível o devir humano sob os auspícios da razão¹⁰. Diz Hegel, que

esse devir, tal como se apresentará em seu conteúdo, com as figuras que se mostrarão nele, não será o que se imagina primeiramente sob o título de introdução da consciência não científica na ciência, também será algo diferente do estabelecimento dos fundamentos da ciência (...) (apud Châtelet, 1994, p.109)

O devir carrega em si os aspectos dramáticos da história. A razão é, especialmente, espaço de violência, de rupturas e conflitos, em que encontraria o espaço de realização do próprio absoluto. A partir dessa caracterização podemos admitir que a razão foi postulada com a metáfora da “claridade” e como manifestação histórica de busca de sua auto-realização absoluta.

Hegel, ao manifestar um caráter otimista da trajetória da razão na história moderna, confiava no Estado racional capaz de permitir a cada indivíduo cidadão realizar

¹⁰ Hegel, F. *A Fenomenologia do espírito-prefácio* apud Châtelet, 1994, p.109

sua liberdade. Todavia, Marx e Engels buscam mostrar, através da análise materialista da sociedade, o lado perverso do Estado burguês forjado no início da própria história moderna. Ambos autores demonstraram serem iluministas *esclarecidos*, mostrando que quando a racionalidade assume as vestes do Estado ou na sua expressão na economia, estamos lidando com uma visão parcial da própria razão. E a dialética em Marx e Engels inverte seu papel, ela assume a sua *materialidade histórica* (Marx, 1983).

A razão dialética em Marx desempenha um papel crítico da razão quando assume seu caráter absoluto idealista. Seu papel é desdobrar as conclusões, pensar esse desdobramento na centralidade da práxis material¹¹. É um papel crítico e revolucionário, em que a práxis social da produção fundamenta todo o desenvolvimento histórico. A história do desenvolvimento das forças produtivas demonstra que as relações sociais são injustas e precisam ser transformadas. A partir disso, podemos entender a crítica da razão subliminarmente presente no pensamento de Marx¹².

Marx, em sua crítica do desenvolvimento da sociedade capitalista, admite que a razão pode, em seu caráter ideológico, tornar-se deturpada e pervertida quando assume o caráter político e econômico do Estado burguês. É a razão que calcula, classifica e domina, em função de interesses da classe dominante. Essa dimensão histórico-social da práxis transformadora dimensiona a operatividade dos conteúdos-temas encarados pelo ensino.

A razão moderna fez um caminho progressivo entrelaçado ao contexto de evolução do próprio capitalismo e de seus interesses econômicos, políticos e culturais (Wood, 1998)¹³. De acordo com Marques (1996), uma razão dialética em Marx:

(...) assume papel basicamente crítico e revolucionário, em que a práxis social da produção em sociedade fundamenta todo o desenvolvimento histórico. A educação é função social integrante da produção e reprodução da vida social, a formação dos indivíduos na qualidade de portadores da práxis social viva. A história do desenvolvimento das forças produtivas, os quais, enquanto “produzidos em sociedade”, ainda não se tornaram sujeitos livremente associados da elaboração consciente de suas relações sociais, o que requer apropriarem-se “da universalidade de sua existência de modo

¹¹ Ver para uma melhor compreensão do conceito de *práxis* em Gramsci (1981); Kosik () e também Vásquez (1968).

¹² Ver essa discussão em: Marx, K. *A miséria da filosofia*. São Paulo: Global, 1985.

¹³ Wood, Ellen Meiksins. *Modernidade, pós-modernidade ou capitalismo?*(mimeo – tradução livre de Patrícia Torriglia e Maria Célia M. de Moraes, agosto de 1998, PPGE/UFSC).

versalidade de sua existência de modo universal(Marques, p. 71, 1996).

Em torno dessa razão dialética é importante salientar que a busca do papel crítico da filosofia no ensino vai além do auxílio na análise do contexto pragmático da realidade educacional. Se por um lado podemos considerar a modernidade como um movimento histórico e epistemológico da razão moderna, por outro, podemos situá-la em sua forma substancial de compreender o próprio pensamento moderno de forma crítica; e de certa maneira, no seu modo de ser e pensar sobre si mesma, na postulação de uma razão enquanto mecanismo do poder e agente de repressão, que possibilitou o afastamento das intenções iniciais do iluminismo, predominando uma razão técnica e instrumental.

Para Max Weber, a modernidade é o produto do processo de uma racionalização que ocorreu no ocidente, e que implicou no próprio processo de modernização da sociedade e da cultura. A modernização social, de acordo com Weber, compreende o tipo de economia e de Estado (Rouanet, 1998, p. 231). A expressão da racionalização econômica do moderno Estado capitalista se dá baseado no cálculo contábil e na utilização de técnicas dos conhecimentos científicos objetivando a lucratividade do sistema do capital financeiro, o aparato do poder militar, o assegurado monopólio ideológico da legislação e da administração burocrática racional (ibidem, p.).

O pensamento europeu do Iluminismo primava por um entusiasmo no poder da “luz natural” da razão controladora de todas as formas de domínios. No entanto, as expressões conceituais dessa razão caíram nas mãos das críticas pelo caráter totalitário e absolutista de seu pensamento e expressão (Castoriadis, 1992; Habermas, 1992; Marques, 1993; Rouanet, 1998;). A eficácia auto-legitimadora da razão de corte iluminista é posta em questão pelos críticos da modernidade. Esses críticos demonstram o desencanto pela razão iluminista que se irrompe à medida em que os ideais da modernidade chegam a sua exasperação e desintegração da própria razão em si.

A pressuposição de que o sentido último do ser humano não é a adaptação automática à realidade, mas que se articula o seu conhecimento com o seu contexto histórico, nos leva a compreender que esse processo de crise se insere no próprio domínio e controle da natureza, ou seja, no uso técnico do conhecimento. Pessanha (1993) vai alertar que, ao tomar seu caminho racionalizado, a modernidade se configurou na busca de emancipação do sujeito, liberando-o do jugo da tradição, e seguiu seu caminho cientifista e tecnológico, esquecendo, todavia, das observações de Bacon no *Novum Orga-*

num¹⁴ que, quando o objeto de conhecimento for o ser humano, não é possível tratá-lo como coisa (Pessanha, pág. 17).

De acordo ainda com Pessanha,

*A razão ocidental se empobreceu a partir da modernidade, quando fez a opção exclusiva pelo modelo matemático. O valor desse modelo é incalculável, mas não pode ser utilizado efetivamente no campo do contingente, do concreto, do histórico e do humano. Nesse terreno, teremos que usar a racionalidade inerente às linguagens não inteiramente formalizadas, e jamais inteiramente formalizáveis, como é a linguagem natural. Não podemos mais querer reduzir a linguagem a uma estrutura apenas sintática, sem levar em conta sua dimensão semântica, pragmática. É a totalidade dessas dimensões que nos permitem construir o discurso da nossa cientificidade **sui generis**, que é a cientificidade das ciências humanas e sociais (Pessanha, 1993:28) (grifo no original).*

A modernidade iluminista foi um movimento paradoxal na configuração e significação do pensamento humano (Stein, 1997). Nos diversos campos do conhecimento vem se debatendo se o projeto da Modernidade já teria fracassado ou não. Ora, esse debate tem sentido a medida em que se percebe uma crise cultural contra a *Ilustração*, enfim, contra a própria razão (Oliveira, 1995, p.7). Isso nos leva a considerar que o próprio conceito de razão construído historicamente na modernidade buscou desenvolver, sem dúvidas, as modernas ciências.

Conforme expressa Spinelli (1990):

Aprimorando-se os sentidos por meio de instrumentos, a razão por meio de cálculos e medidas matemáticas e geométricas, e acrescentando a ambas a verificação experimental (que é a conjugação da experiência sensível com o cálculo racional) aquele mundo da natureza tornar-se-ia então um mundo refeito, perfeitamente reestruturado, e por conseqüências, só inteligível aos 'olhos do cérebro'. Esta... a ciência de Galileu, fruto de um consorcio entre experiência sensível, racionalização acompanhada de cálculos e de demonstrações matemático-geométricas, e prova experimental (Spinelli: 255 apud Marques, 1993, p. 42-43).

A marca da Razão na modernidade era buscar, segundo Spinelli (1990), a desmontagem da concepção de mundo como um todo finito e ordenado, cuja estrutura espacial era regada por hierarquias de graus de valor e perfeição que do espírito eterno e puro desciam até a matéria corruptível. As marcas de domínio da natureza expressam as

¹⁴ Francis Bacon. *Novum Organum*. São Paulo: Victor Civita, 1973;

modernas ciências do conhecimento e se fundamentam na experiência e na elaboração teórica vinculada a uma opção conceitual: *os conceitos matemáticos*.

O germe do desenvolvimento da concepção de razão científicista e tecnológica já encontra em Descartes espaço privilegiado, colocando a necessidade do método para garantir que a representação dos objetos, isto é, as imagens mentais interiores correspondam às manifestações dos objetos exteriores. Para o racionalismo cartesiano a razão tem como tarefa estabelecer *o princípio das idéias claras e distintas*, afirmando que estas não vinham da experiência sensível, mas já era uma construção do espírito, das idéias inatas, que não estão sujeitas ao erro e é o fundamento de toda ciência moderna (Rubano e Moroz, 1996, p.205).

A Razão moderna, ao ficar reduzida ao desenvolvimento da Ciência e da tecnologia, assumindo um modo unilateral de racionalidade, demonstra uma visão parcial e instrumental que tenta adequar meios e fins do conhecimento humano. Esse tipo de Razão observa, normatiza, calcula, classifica e domina a partir de interesses hegemônicos dentro da própria sociedade. Mas é, sobretudo no Iluminismo que se dá o fortalecimento no outro da razão, estendendo-a a todos os domínios do ser humano. A exaltação do poder humano decorre, segundo Horkheimer e Adorno (1999), do fato de que,

Com a propagação da economia mercantil burguesa, o horizonte obscuro do mito é iluminado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gélidos amadurece a semente da nova barbárie. Coagido pela dominação, o trabalho humano desde sempre se distanciara do mito, em cujo círculo encantado recai sempre de novo sob a dominação (p.50).

A partir do pensamento moderno inaugura-se um plano da razão como experiência das promessas de poder e domínio da espécie humana. Os domínios da razão, orgulhosa de suas possibilidades vislumbravam um entusiasmo em seu caráter auto-suficiente, especialmente a partir das conquistas científicas inseparáveis da técnica (Marques, 1988, p. 70). A *filosofia das luzes* levava ao auge a autoconfiança de uma razão científica. No entanto, com o advento da ciência moderna, reduziu-se os espaços da filosofia no controle das instâncias da verdade. A própria filosofia reduz suas ambições de tornar-se ciência rigorosa, à procura de um método eficaz.

Podemos afirmar que a crítica à filosofia moderna, ao tipo de racionalidade que essa assumiu, não foi única e exclusivamente de Marx e Engels. Por sua vez, Nietzsche e Heidegger, assim como Freud, radicalizam essa questão, denunciando e acusando a

própria razão filosófica, como instrumento do poder, agente da repressão e a serviço da dominação na sua trajetória histórica. Todavia, não nos atentaremos a todas as posições críticas ao demonstrar o lado perverso da razão por esses autores, e não poderemos referir e discutir de modo profundo todas as posições e oposições a respeito das formalizações críticas da modernidade nesse trabalho.

A partir dos resultados das primeiras críticas à filosofia moderna, não seria menos importante salientar algumas considerações referentes a pós-modernidade que se coloca com pretensões críticas a modernidade na contemporaneidade. E ao tentar examinar o estatuto da modernidade, as críticas pós-modernas colocam a razão filosófica em “xeque”, possibilitando o advento de um irracionalismo que, conforme Pessanha, nos expõe ao risco de ficarmos sem razão (1993, p.23). E esse esvaziamento dos fundamentos racionais infere no outro da razão – *a desrazão* – que representa, sobretudo as teses dos que defendem o “fim da modernidade, o fim da razão no discurso filosófico”.

Com base nesses pressupostos, buscaremos demonstrar algumas proposições da condição pós-moderna e as implicações da fragmentação da razão inseridas na produção epistemológica contemporânea. Se a modernidade desenvolveu a crença de que a humanidade caminha na história guiada pela razão em direção a um mundo melhor, a pós-modernidade aposta na falência dos sistemas tradicionais que defendia tal ideal. E a razão torna-se desrazão.

1.2 PÓS-MODERNIDADE E OS DITAMES DA FRAGMENTAÇÃO DA RAZÃO: *a desrazão*

Os que afirmam a ‘desrazão’ na (ou da) história partem do suposto de que o mundo social – chamado por alguns de pós-moderno – não se apresenta de forma fragmentária mas, no limite, teria se desmaterializado passando a ser apenas texto, signo, hiper-realidade ou simulacro...

Maria Célia Marcondes de Moraes

A polêmica em torno da existência ou não de uma nova época de estilo de pensamento deflagrado em torno da consideração do fim da modernidade, busca assegurar-se em torno das novas formas filosóficas, científicas, éticas e estéticas da chamada pós-modernidade. A pós-modernidade aparece no âmbito, principalmente, hispano-

americano, como reação aos excessos da modernidade, tratando-se ainda de um conceito “*escorregadio*” na sua definição.

O debate sobre a alternativa da pós-modernidade se travou em diferentes tradições filosóficas, e é difícil determinar com precisão quais autores se localizam na esteira desse movimento. Arrisco-me a indicar alguns autores com maior destaque nesse sentido, tais como: Lyotard, Derrida, Baudrillard, Maffesoli, Vattimo, Deleuze e Gattarri, entre outros. Lyotard (1998), Harvey (1998), Giddens (1991) enfatizam o pós-moderno como um cenário que denota um mal-estar abrangendo vários contornos sociais.

As questões do pós-moderno se colocam como crítica e oposição às *posturas epistemológicas* do moderno para efeito desconstrutivo (Derrida)¹⁵ da própria modernidade, indicando-a como “palco” extravagante das mazelas da sociedade industrial. O discurso pós-moderno se tornou tema de debate que aglutinou a própria discussão da modernidade (Stein, 1997, p. 14), tematizando os deslocamentos das grandes narrativas, a descontinuidade e a fragmentação aparecem como escopo das mudanças contemporâneas.

Essas mudanças traçadas em âmbito social abordam uma “nova condição social”, essencial para compreender esta nova situação da história. A partir disso, as discussões recorrem às posições críticas do pós-modernismo para reconfigurar o próprio pensamento, colocando a limpo os desvios e denunciando o caráter pervertido da razão.

Conforme Severino (2001), os autores pós-modernos,

elaboram uma cerrada crítica à modernidade, buscam o fundamento de uma cientificidade legítima, numa espécie de subjetividade social ou singularidade irreduzível de um sujeito meramente sócicola, num suposto jogo de linguagem. Com isso, parecem advogar a perda de universalidade do conhecimento científico e da possibilidade de construção de verdade histórica (Severino, Antonio J. Educação, sujeito e história. São Paulo: Olho d'Água, 2001).

Jean-François Lyotard (1998) em seu livro: “*A condição pós-moderna*”, ao analisar os efeitos problemáticos da modernidade nesse tempo contemporâneo, examina as condições filosóficas do Iluminismo e do Idealismo, situando um novo momento: a Pós-Modernidade. Lyotard defende a idéia da falência desses sistemas tradicionais de expli-

¹⁵ O "desconstrucionismo" (movimento iniciado pela leitura de Martin Heidegger por Derrida no final dos anos 60) surge aqui como um poderoso estímulo para os modos de pensamento pós-modernos. Ver mais Harvey, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1998.

cação do real; concluindo que a “condição pós-moderna” fará emergir novos elementos em substituição ao abandono das narrativas metahistóricas.

Liotard (1998) dizia que:

vivemos em uma época não mais moderna, vivemos em uma época pós-moderna, e isto porque ninguém mais acredita em metanarrativas, ninguém mais pode intelectualmente usar metanarrativas para sustentar suas narrativas ou seus discursos científicos, ou seja, vivemos em uma época em que discursos como os da ciência e da tecnologia se desligaram, no interior da consciência dos intelectuais, dos grandes discursos filosóficos que, na modernidade, eram tornados pelos intelectuais como sustentáculos necessários dos discursos com valor de verdade.

Conforme Bordin:

A crítica de Lyotard coloca-se em uma perspectiva metahistórica. Isto é, não vê o pós-moderno como uma superação positiva da modernidade iluminista e romântica, mas como categoria que nasce da dissolução interna dos valores da modernidade. Em sua crítica, remete, de um lado, a tradição de Nietzsche e Heidegger, e, de outro, a crítica de Horkheimer e Adorno. (Bordin, 1994, p. 161).

Nesse particular, a pós-modernidade se situa para Lyotard como um momento em que não há mais crédito às “metanarrativas”, e na qual se instaurando um novo modo epistemológico e social; isto é, *a pós-modernidade é para Lyotard a época histórica em que supostamente não se acredita mais na validade destas narrativas* (Goergen, 1996, p.7). No lugar dessas grandes narrativas, instala-se um modelo baseado nos jogos lingüísticos, ou seja, *falar é combater, no sentido de jogar, e os atos de linguagem revelam de uma agonística geral (...)* (Lyotard, 1985, p.27 apud Goergen, 1996, p.10).

Lyotard, na crítica às metanarrativas, questiona o caráter utópico e universalizante que essas se propunham em seu cerne de transformações revolucionárias. Para ele, essas narrativas tornaram-se apenas um modo de intensificação e legitimação do poder. Na modernidade, tanto a ciência quanto a organização social são avaliadas na perspectiva de sua eficácia de dominação (Goergen, 1996, p.7). Os grandes sistemas, no entender de Lyotard, servem para ampliar a destruição e o domínio totalitário. A dissolução dos discursos sistêmicos da modernidade, na análise de Lyotard, busca mostrar que tanto o Iluminismo quanto o Idealismo tornaram-se vítimas do seu próprio empenho. Se o Iluminismo denunciou os mitos da manipulação do poder, buscando um alcance emancipatório da razão, dando ênfase unilateral do poder da razão, se

serviu para instaurar um novo obscurantismo e terror. Também o Idealismo, que buscava um saber positivo das ciências no âmbito de um saber absoluto, acabou justificando a descaracterização histórica desse saber (Bordin, 1994, p.161).

O discurso pós-moderno, ao rejeitar as metanarrativas, evidencia um crescente processo de fragmentação que leva a pensar, conforme observa Moraes, a realidade histórica num imenso baú de migalhas. Essas migalhas se constituiriam em novos objetos que, por sua vez, demandariam formas inéditas de tratamento: *fragmentos desligados do todo e que poderiam ser vistos com mais precisão, ‘puros’ em sua independência* (Moraes, 1994, p.182). A multiplicidade dos jogos de linguagem dissimula os sistemas tradicionais de explicação do saber, fazendo emergir novos elementos substitutivos das narrativas centralizadoras (Trevisan, 1999, p.121).

A razão, outrora histórica, perde sua força no discurso pós-moderno. É atrofiada e cede lugar ao pluralismo dos regionalismos pós-modernos (Flinckinger, 2000, p.142). Moraes entende que os que afirmam a ‘*desrazão*’ na (ou da) história partem do suposto de que o mundo social teria se desmaterializado, onde a realidade passa a ser apenas, conforme propõe Derrida, Lyotard e Baudrillard, texto, signo, hiper-realidade ou simulacro, (Moraes, 1994, p. 186). A *desrazão* revela o trauma da razão mal direcionada que enfrenta seus dilemas, e, no dizer de Stein,

enquanto a crítica da razão na posição metafísica, na crítica conservadora da modernidade, representa muito mais uma espécie de “desconfiança da razão”. Em uns, a razão é histórica, desconfia-se, critica-se a razão, a razão percebe seus limites. Em outros, a razão é posta nos limites, na crítica conservadora, mas porque se presume uma outra realidade que seja mais que razão ou se ela é a razão, é uma super-razão (Stein, 1997, p.25).

De fato, vemos despontar elementos que provocariam um esvaziamento/morte da atividade racional; em contrapartida, questiona Trevisan (1999), de que forma manter um discurso que propõe o fim da razão sem defender uma racionalidade para este mesmo fim? Contudo, percebe-se uma variedade de polêmicas que exigiriam muito “fôlego” para tratar da referida “*condição pós-moderna*”. Optamos por concordar que exista uma “*agenda pós-moderna*” que abriga certas posições enquanto uma *agenda* que elabora uma atmosfera cultural de uma fase do capitalismo. O foco da análise da pós-modernidade gira em torno das novas produções industriais, na emergência de novas

tecnologias de informação e na globalização dos mercados (Della, 2003; Trevisan, 1999)¹⁶.

Rouanet (1996)¹⁷ entende que os pós-estruturalistas franceses, ao se basear nas proposições de Nietzsche e Heidegger, se movimentam num terreno familiar da própria modernidade, isto é, ao pensar a modernidade em crise, esses autores estão sendo tão modernos quanto Hegel e os neo-hegelianos de direita e de esquerda (p.263). O argumento principal daqueles que se situam no discurso pós-moderno pautam em seu suposto irracionalismo. Todavia, esses autores esquecem que a crítica imanente à razão se dá no âmbito da própria modernidade. Conforme Rouanet, *a razão não é denunciada enquanto tal, e sim na medida em que perde sua função subversiva e transforma-se em alibi do poder, agente de heteronomia, adversária do prazer ou instrumento da repressão* (1996, p.242).

Embora os representantes teóricos da pós-modernidade renunciem à pretensão de universalização da razão nas diversas áreas do conhecimento, poderíamos nos perguntar que “raízes” filosóficas alimentariam a crítica às reconstruções conceituais do projeto da modernidade no âmbito da educação, particularmente, no ensino de filosofia. Isto é, como recuperar o esclarecimento humano? Se de um lado a crítica pós-moderna implica na recusa dos fundamentos racionais, por outro, destrói, talvez um dos caminhos viáveis para um processo de emancipação da razão, ou seja, do próprio esclarecimento.

Nesse sentido, é pertinente a observação de Harvey (1998) quando ele afirma que:

Os pós-modernistas exageram quando descrevem o moderno de maneira tão grosseira, quer caricaturando todo o movimento modernista ... quer isolando uma tendência do modernismo (althusserianismo, brutalismo moderno ou seja o que for) para criticar como se fosse todo o movimento. Houve, afinal, muitas correntes no modernismo, e os pós-modernistas ecoam de ma-

¹⁶ Ver questões no texto de Sandra Soares Della: *Filosofia da Educação e “agenda pós-moderna”*. Nesse trabalho, apresentado no GT Filosofia da Educação na 26ª reunião da ANPED em 2003, a autora discute as posições pós-modernas enquanto *agenda* que busca se afastar da hipótese que explica a pós-modernidade como uma condição histórica de uma fase do capitalismo, e considera que o termo *agenda pós-moderna* tem o mérito de ampliar o foco da análise da pós-modernidade, ou seja, não se reduz ao clássico entendimento homogêneo em termos de unidade conceitual e amplia a discussão (In: Anais da 26ª reunião da ANPED 2003).

¹⁷ No entender de Rouanet essa corrente inclui pensadores como Derrida, Barthes, Foucault, Castoriadis, que ao seu ver, todos eles criticam a razão como seus dois predecessores (Nietzsche e Heidegger), numa perspectiva não conservadora (1996, p.242).

neira bem explícita algumas delas. As metanarrativas [por exemplo] que os pós-modernistas desdenham (Marx, Freud e até figuras como Althusser) eram muito mais abertas, nuançadas e sofisticadas do que os críticos admitem. Marx e muitos marxistas (penso em Benjamin, Thompson, Anderson, entre outros) tinham olho para o detalhe, para a fragmentação e para a disjunção, olho que com frequência é substituído por uma caricatura nas polêmicas pós-modernas.

É a partir de análises das conquistas e limites da modernidade que se pode extrair clareza sobre o mundo que se configura. Faz-se urgente as críticas mais profundas sobre a modernidade, em seus diversos aspectos, realizando-se separações e construindo definições mais específicas sobre aquilo que se está criticando; ou não se ultrapassará os limites de uma crítica de enfoque reducionista com objetivos meramente casuísticos e retóricos, como pontua Harvey.

1.3 NOS LIMITES DA RAZÃO E DA DESRAZÃO NO ENSINO FILOSÓFICO

Afinal de contas a razão é depurativa ou não? Como fica a formação (Bildung) do sujeito em meio a massificação simbólica expressiva nesses tempos de desrazão? Que significa enfrentar “*esse mal estar da civilização*” que nos remete Freud? De que forma pode se recuperar as dimensões críticas da própria razão?

De fato, são questões complexas. Porém, mesmo que haja controvérsia, o uso da razão ainda é atribuído ao juízo utilizado na definição de posturas diante da realidade, identificadas no entendimento ou na capacidade intelectual do indivíduo de apreender os sentidos das coisas (Chauí, 2000).

Entre aquilo que poderia ser e aquilo que é de fato, compreende-se um distanciamento difuso nas elaborações explicativas das categorias colocadas em jogo na definição de um referencial teórico. Isto não significa que qualquer pretensão de refletir sobre uma determinada problemática não consiga ao menos alcançar as “partes” do real, na qual os fenômenos estão inseridos em sua totalidade (Kosik, 1969; Cury, 1987; Jantsch, 1996).

Os desencontros entre modernidade e aquilo que é considerado condição de pós-modernidade, nas proposições que indicam para uma crise manifestada do pensamento, apontam também para uma crise na educação, tal como ela se articula numa derivação

do caráter moderno. A educação, ao assumir a figura fundamentada numa *razão positivada, monológica* das ciências dominantes no ocidente, se materializa na crise de sua racionalidade e normatividade de seu referencial.

Pedro Georgen vai assinalar que:

Se a racionalidade e a normatividade encontram-se em crise, educação que ensina saberes e comportamentos é atingida diretamente por isso. Assim como a superação da mitologia e a introdução de um pensar lógico/científico, a adaptação do sistema platônico às verdades judaico/cristãs e o surgimento da modernidade com a substituição do mundo teológico/metafísico da Idade Média pela racionalidade iluminista mudaram a educação, assim também as críticas que de todos os lados recaem sobre a racionalidade moderna devem incidir sobre a teoria e práticas educacionais de hoje. A razão moderna que transformou o ser humano em mônada coisificada, regida, na sua forma de pensar, agir e de relacionar-se com a natureza e seus similares, por uma normatividade utilitarista, positivada “cientificamente”, continua servindo de parâmetro para a educação, a despeito das críticas (Georgen, 1996, p. 22-23).

A partir da forma “*atrofiada*” e reducionista da razão, algumas problemáticas se tornam evidentes. Mas, ao assumirmos uma forma crítica de análise da modernidade poderíamos questionar sobre o afastamento total, ou não, desse modo de ser e pensar o real no plano da educação contemporânea. Há uma superação ou um rompimento inevitável que anularia as evidências modernas? Como pensar uma educação nesse tempo em que floresce ainda mais aspectos de barbárie civilizatória do que aspectos emancipatórios da humanidade?

As respostas não são tão simples e precisaríamos considerar elementos melhores para uma efetiva contribuição à situação educacional contemporânea. Todavia, a partir dessas questões, podemos considerar que no âmbito educativo atual ainda se instauram processos pedagógicos, tanto em nível de compreensão teórica, quanto na sua manifestação prática, que se constituem sob domínio de uma racionalidade instrumentalizada, buscando a compreensão das coisas a partir dos fins do pensamento e da prática (Marques, 1996, 90). No dizer de Marques:

O interesse fundamental no plano da racionalidade instrumental é o interesse tecnológico da intervenção manipulatória de um sujeito sobre o mundo, mediação indispensável a administração e controle da vida humana, das formas e processos sociais, entre os quais o da educação. A história fica sujeita ao sentido a ela imposto pelo desenvolvimento das técnicas de mani-

pulação, possibilitadas pelos avanços das técnicas das ciências empírico-analíticas (1996, p.91).

A retórica contemporânea acaba por contribuir na manutenção do *status quo*, que conforme Moraes, “*por trás das propostas ‘radicais’ dos novos paradigmas o que se vê é uma apologia disfarçada do status quo*” (1994, p. 186). Nesse sentido, é pertinente considerar que entre aquilo que se organizou em séculos anteriores à modernidade, contrapondo-se àquilo que se instala (pós-modernidade), existe uma distância considerável que precisa ser levado em conta na constituição do ideal e do prático,

Mas, ao mesmo tempo em que ele (status quo) utiliza as formas exteriores da modernidade e da racionalidade para se estabelecer e se fortalecer, ele recusa os elementos interiores da modernidade, da racionalidade como organização, como respeito à pessoa humana, como processo emancipatório, como um convívio consensual com o poder, como a redução da coerção em nível de direito e de política, etc. (Stein, 1997, 19).

Quando se reduziu o conhecimento (e a razão) aos elementos científicos e tecnológicos, o pensamento filosófico não teve mais espaço. Foi negada a tarefa da filosofia, enquanto conhecimento, pelo menos no sentido tradicional, em sua forma de pensamento autônomo, de tal modo que podemos dizer que se estabeleceu um avanço progressivo da tarefa das ciências na explicação da realidade, a partir do Positivismo¹⁸.

A filosofia que era reconhecida por seu papel na relação mais radical de espírito crítico do ser humano, tornou-se expressão máxima do processo de racionalização de sua existência. Pelo Positivismo, o otimismo científico levava a própria filosofia a considerar que, enfim, o ser humano havia chegado a “maioridade da razão” e que esta se desenvolvia plenamente na ciência, e todos os conhecimentos e todas as explicações seriam dados por ela.

A liquidação da filosofia tem sido empreendida, com uma seriedade jamais vista, por parte da ciência, particularmente da lógica e da matemática; uma seriedade que tem seu próprio peso, porque há muito tempo as ciências particulares, e também as ciências matemáticas da natureza, se despojaram do aparato conceitual da natureza, que as fizera submissas no século XIX à teoria idealista do conhecimento, e nelas o conteúdo da crítica do conhecimento tomou corpo plenamente (Adorno apud Pucci 2004).

¹⁸ Importante conferir essa discussão no texto de Mirian Jorge Warde. *A favor da educação, contra a positivação da filosofia* (1990).

A questão de que lugar ocupa a razão no espaço educativo, principalmente no ensino filosófico, sem dúvida, se torna problemático quando se pauta sob a égide de uma *razão instrumental*¹⁹. Se a Razão assume um discurso totalitário de Estado ou de razão eminentemente econômica, ressalta uma visão parcial e instrumental que tenta adequar meios e fins que oprimem a condição humana. De acordo com Horkheimer (2000), a razão que calcula, classifica e domina em função de interesses privados e não dos interesses da sociedade como um todo é o lado obscuro da racionalidade humana.

A educação, e no fim das contas o ensino de filosofia, quando se apresenta como uma ação proposital, reclama elementos da consciência pedagógica que proporcione uma reflexão e um direcionamento crítico de sua própria racionalidade. Contudo, exigências essas que vão além das simplificações do processo e alcançam um nível elevado de articulação entre teoria e práxis. Nesse sentido, o ensino filosófico pode ir além de uma racionalidade instrumentalizada, justificando assim um importante papel intencionalizador da própria razão filosófica (Severino, 2001, p. 10).

Severino indica que:

O erro do iluminismo foi considerar que a razão eliminaria todo traço de trevas. Clareia, sim, mas é uma claridade refratada na neblina e ofuscada (...) Ao longo de sua trajetória, desde quando foi observada, a racionalidade humana encontra o maior obstáculo em seu interior, sendo freqüentemente derrotada por si mesma numa implacável luta contra a desrazão (Severino, 2001, p. 10 e 11).

O ensino de filosofia, atento às condições desafiadoras da sua realidade, é um espaço que pode reforçar os encaminhamentos do debate crítico da razão. Se na tentativa de identificar na crise da razão, o florescimento de um irracionalismo no âmbito das análises educacionais, se faz também necessário reafirmar um sujeito cognoscente, dotado de racionalidade e capaz de apreender a inteligibilidade do processo histórico e social (Moraes, 1994, p. 188).

Debater sobre ensinar filosofia se insere num contexto histórico-social e, além de permear o sentido da formação crítica dos indivíduos, necessita recolocar o debate sobre os aspectos da razão epistemológica do seu existir enquanto disciplina de ensino. Se a crise da razão, que já se passou mais fortemente nas elaborações teóricas acadêmicas, oscila ainda sua “calda” no contexto da práxis educacional contemporânea, perme-

¹⁹ cf. Horkheimer, M. *Eclipse da razão*. SP; Centauro, 2000.

ada pelo discurso pós-moderno numa suposta *multiplicidade epistemológica* (Silva, 2003)²⁰.

Essa multiplicidade de saberes e interesses vem se constituindo nas relações pedagógicas atuais, como espaço para superar a crise epistemológica na educação. Nesse sentido, algumas concepções pedagógicas se configuram, muitas vezes, apenas num verdadeiro “desfile” acadêmico e em algumas concepções/reflexões que conseguem mais “sucesso” do que outras nesse espaço (Moraes e Duayer, 1997). Nesse conjunto de circunstâncias e debates, as manifestações contraditórias da razão se apresentam também nas complexas situações que a Educação enfrenta atualmente.

De qualquer modo admitimos que a racionalidade crítica se apresenta ainda como lugar privilegiado de *formação* dos indivíduos, tanto do ponto de vista da compreensão teórica quanto das possibilidades práticas e que o debate pode superar/neutralizar o desmonte irracional do real.

Para uma abordagem da crise de referências que regulam a prática educativa contemporânea é preciso partir do suposto que ao problematizar os aspectos entre razão e desrazão, não se pode tratar simplesmente a racionalidade educacional como um corpo de saberes já à disposição. Trata-se de colocar o conhecimento que será elaborado sob o crivo da reflexão crítica propriamente dita face à multiplicidade de orientações para não serem transmitidos de forma mecânica e a-crítica..

A proliferação de teorias e discursos, a diversidade e dispersão da atividade educacional, particularmente do ensino de filosofia, exige-se que se tenha clareza dos problemas atuais e se configure uma reflexão sintonizada com esses aspectos, de forma dinâmica e crítica, sem que com isso se caia num “modismo epistemológico”. Se o parâmetro tradicional de racionalidade não corresponde mais ou corresponde apenas a uma determinada postura de dominação, faz-se necessário reconstruir as bases filosóficas.

Warde (1990) defende a idéia de que atualmente é muito comum afirmar que se a filosofia tem se revelado impotente para demarcar o seu terreno e exercer suas funções

²⁰ Nos referimos a *multiplicidade epistemológica* mais como um assumir certos *relativismos* ao adotar determinadas concepções teóricas. Tomaz Tadeu indica que a questão da *multiplicidade* é tema recorrente no pensamento de Deleuze, para ele, *a ontologia deleuziana não é nada sem a noção de multiplicidade (...)*(2003, p. 44) *a filosofia é a teoria das multiplicidades*, escreve Deleuze (1998, p.173 apud Silva, 2003, p.44).

diante das chamadas ‘ciências auxiliares da educação’. Ela (a filosofia) tem problemas para barrar o desenvolvimento do *praticismo* no espaço educacional. Os avanços críticos aos abusos do *racionalismo cientificista* conquistam “lugares” nesse campo, relacionados a um apelo pela prática *imediatista* naqueles que encontram uma autêntica saída filosófica (Warde, 1990, p.33).

Na esteira de Warde (1990), poderia se afirmar que:

A Filosofia possa dar uma efetiva contribuição a educação se ela for levada a assenhorar, radicalmente, de alguns temas candentes do nosso tempo. Faço coro com aqueles que entendem que duas tarefas indissociáveis estão no horizonte imediato da Filosofia (...): a crítica radical ao positivismo cientificista e o combate corrosivo aos irracionalismos que se anunciam superadores do mal-estar da civilização construída sobre a ciência e a técnica, para que possa chamá-las a razão (p. 32).

Para isso, há que se identificar e diferenciar os diversos tipos de “razões” erigidas ao longo da modernidade, apontando suas fragilidades e contradições para se saber qual razão denunciar e recusar. Não se trata simplesmente de se levar a cabo uma cruzada contra a razão, como estão fazendo muitos, o que, em certo sentido, é uma reação historicamente normal, de resposta a tantos anos de hegemonia da racionalidade científica, assim como o foi há alguns séculos a reação humanista contra os dogmas teológicos-cristãos.

Não se trata de um embate polarizado entre razão e desrazão em que apenas uma tenha que sair vitoriosa. A razão ainda permanece como elemento indispensável (porém não suficiente) para se pensar o mundo e a história. Trata-se, entretanto, de criar novas concepções de razão sobre diferentes bases, redimensionando seu papel na história, e de atribuir aos elementos da imaginação e do próprio inconsciente toda a sua importante significação e seu papel em diversos âmbitos da vida humana, do intelectual ao afetivo, do sensitivo ao cognitivo.

A saga da racionalidade humana acompanha um contexto contraditório de reconstrução histórica. Portanto, discutir o problema da racionalidade pedagógica se configura em uma importante problemática na formação crítica para se atentar ao contexto atual. Não é possível encontrar instantaneamente a “tábua de salvação”, a proposta iluminada e salvacionista. Mas é necessário estar, sobretudo, atento às reflexões, às compreensões teóricas e aos encaminhamentos práticos que se requer no processo formativo dos indivíduos. É relevante num momento como esse de estrangulamento da racionalidade

dade e da pretensa abdicação da razão, recorrer a uma *epistemologia crítica da razão* (Jantsch e Zambiasi, 2000)²¹.

²¹ Nessa linha de discussão, ver artigo de Becker, Fernando. *Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos*. In: Educação e realidade. Porto Alegre: 19(1):89-96, jan./jun., 1994.

CAPÍTULO II

2 ELEMENTOS CONTEXTUAIS DO ENSINO DE FILOSOFIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nossas averiguações teóricas no capítulo anterior pretenderam resgatar e recuperar o debate sobre a trajetória da razão no pensamento moderno. Diante de tais considerações, não se tratou, obviamente, de dar conta de todos os aspectos problemáticos da modernidade, e muito menos apresentar todas as críticas da pós-modernidade sobre os desvios da razão. A tentativa era de recompor um quadro desse debate sobre o lugar da razão na elaboração dos referenciais epistemológicos contemporâneos, para posteriormente, utilizar um referencial teórico, que recupere a dimensão crítica da própria razão, sobretudo, no ensino de filosofia.

Todavia, pensar o ensino da filosofia implica pensar a condição da própria filosofia no contexto atual. Diríamos que, essa condição, muitas vezes é “alvo” de rechaços e sendo transformada em acusações de um pseudo-discurso, tida como um pedantismo e *uma vazia dissecação dos restos de um passado de glórias* (Luft, 2000). A filosofia, de um lado, é convocada a confrontar-se com posturas considerando-a como um conhecimento “obsoleto” (do ponto de vista pragmático). De outro, se vê sendo tão solicitada nas formulações da sociedade contemporânea, quanto considerada nos ciclos de debates, disponibilizando reflexões teóricas, referências epistemológicas para diversos campos do saber contemporâneo, tanto no campo da ética, como da política.

Se considerarmos de uma maneira geral as solicitações pela filosofia, perceberemos um avanço progressivo rumo às reflexões do campo educacional, tanto em níveis de publicações importantes e de crescentes produções bibliográficas nacionais e estrangeiras se referindo a sua presença no ensino (Cerletti e Kohan, 1999; Obiols, 2002). Essa presença no âmbito do ensino nos remete à questão do sentido da filosofia e à sua

tarefa formativa nesse espaço. Não se trata de dimensionar o problema apenas do ponto de vista normativo, mas, sobretudo, focalizar as dimensões teórico-metodológicas dos referenciais do ensino da filosofia.

Nesse ínterim, é interessante salientar alguns trabalhos importantes no debate sobre a situação do ensino de filosofia, sobretudo, a partir das lutas relacionadas ao seu retorno as escolas de acordo com a lei 7.044 de 1982 que permitiu, mesmo que de forma tímida, possibilitou sua reinserção no currículo, abrindo oportunidade gradativa do avanço enquanto disciplina de ensino. Podemos destacar nesse movimento, o importante trabalho da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), fundada no ano de 1975 no Rio de Janeiro por iniciativa de professores e alunos da USP, PUC de São Paulo e Rio de Janeiro, UFMG, UFRJ entre outras entidades cumprindo um papel fundamental na discussão da reintrodução da filosofia nas escolas como disciplina curricular.

Seguindo a trajetória da SEAF, muitos outros grupos de pesquisas e pesquisadores têm se dedicado a discutir sobre o ensino de filosofia. Destaco entre os importantes grupos de pesquisa que tem se aprofundado na reflexão sobre o ensino de filosofia contemporaneamente, o coordenado pelo professor Silvio Gallo (Unimep-Piracicaba) e professor Walter Omar Kohan (UnB). Importantes também são os trabalhos e atividades dos grupos da região sul, de modo particular, a organização dos Simpósios Sul-Brasileiro sobre o ensino de filosofia.

Em Santa Catarina, destaco os recentes trabalhos de Celso João Carminati, tanto na sua dissertação de mestrado, que faz um estudo sobre o Ensino de filosofia no segundo grau: *do seu afastamento ao movimento pela sua reintrodução* – A Sociedade de Estudos e Atividades filosóficas (PPGE/ UFSC, 1997); quanto na sua tese de doutoramento, aprofundando a discussão a partir de experiência mais recentes sobre a formação e a prática de professores, sob o título: *Formação e docência: a trajetória de professores de filosofia* (PPGE/UFSC, 2003).

No Brasil outros grupos de pesquisa de departamentos de diversas universidades estão se mobilizando para discutir essa temática tão atual quanto desafiadora no campo educativo. De acordo com Horn (2000), percorrer a trajetória do ensino de filosofia significa a busca para ampliar a compreensão sobre sua presença na escola contemporânea (p.17). Destarte a presença da filosofia tem se limitado à vontade das determinações políticas, salvo os movimentos de defesa dessa disciplina na grade comum das demais

disciplinas. Não obstante, existam alguns pontos “centrais” sobre seu estatuto, conteúdos a serem ensinados, emergindo ainda indagações sobre a natureza de seus conteúdos e dos seus pressupostos metodológicos que fundamentam a sua prática de ensino (Horn, 2000, p. 29).

2.1 O SENTIDO DA FILOSOFIA E O SEU ENSINO: *situando o problema*

A presença da Filosofia no ensino escolar vinculou-se radicalmente com as temáticas do nosso tempo, que nos leva a considerarmos de início duas questões importantes: qual o sentido da filosofia no processo de produção de conhecimento educacional e no modo como se comportam conceitualmente as elaborações filosóficas no âmbito escolar? Enquanto se coloca a filosofia enquanto modalidade de conhecimento a ser ensinado e aprendido, que contribuição às reflexões relacionadas ao campo filosófico trazem ao processo de formação escolar dos adolescentes e jovens? A partir de tais questões, procuraremos voltar a atenção, neste capítulo, sobre os sentidos que se apresentam contemporaneamente no ensino da filosofia, considerando as tensões e as postulações epistemológicas que se encaminham nesse campo.

Preferimos pensar a filosofia a partir de algumas “formulações” gerais que são dadas por alguns autores²², e situar um sentido do ensino de filosofia, a fim de pensá-lo no decorrer desse trabalho a partir de uma perspectiva crítica. Não pretendemos fechar e polarizar a discussão sobre o que está certo ou o que está errado, mas situar algumas rupturas e contradições que possam demonstrar possíveis sentidos do ensinar filosofia/filosofar. Algumas referências são solicitadas atualmente, no que diz respeito à filosofia e sua presença enquanto disciplina específica envolvida na atividade de ensino e aprendizagem, particularmente no Ensino Médio.

Uma das referências diz respeito ao aspecto conceitual da disciplina de filosofia. Partimos do entendimento de que não há uma relação muito tranqüila em situar uma definição conceitual sobre o sentido da filosofia. Embora, diga-se que ela seja uma modalidade de conhecimento que se distingue de outras (ciência, religião, artes etc), existe uma variedade na maneira de conceber e compreender esse conhecimento. Alguns con-

²² Não adotamos, no presente trabalho, uma ordem cronológica, conceitual e rigorosa dos autores, não é nosso intuito incorrer em análise detalhada dos autores e seus sistemas de pensamento, mas incorporar apenas algumas considerações no conjunto do capítulo, isto é, voltadas para as indicações sobre o sentido da filosofia no ensino.

sideram que a filosofia é um estudo da sabedoria do passado, outros, uma visão de mundo, ou ainda uma concepção de vida que o ser humano adota para seu uso, ou seja, uma filosofia de vida; todavia, esses entendimentos não podem ser confundidos como os únicos e os mais corretos significados que foram constituídos historicamente pela humanidade.

Chauí ainda considera que há pelo menos quatro definições gerais do que seria a atividade filosófica: 1) *Visão de mundo* de um determinado povo, civilização ou cultura específica, isto é, conjunto geral de idéias, valores e práticas pelas quais uma sociedade apreende e compreende o mundo e a si mesma; 2) *Sabedoria de vida* identificada com a definição e ação de algumas pessoas que pensam sobre a vida moral, a contemplação do mundo para aprender com ele a controlar e dirigir suas vidas de modo ético e sábio; 3) *Esforço racional* para conceber o Universo como uma totalidade ordenada e dotada de sentido que nesse caso a filosofia procura discutir até o fim o sentido e o fundamento da realidade, distinguindo da compreensão religiosa que se baseia em dados indemonstráveis; 4) *Fundamentação teórica e crítica* dos conhecimentos e das práticas, em que a filosofia busca se ocupar com as condições e os princípios do conhecimento que pretenda ser racional e verdadeiro (cf. Chauí, 2002, p. 314).

Se historicamente a definição conceitual da filosofia é problemática, o mesmo pode se dizer do sentido de sua presença no ensino escolar, da sua relação pedagógica com as demais disciplinas escolares e do seu papel enquanto atitude e pensamento crítico (Chauí, 2002, p. 10). Essa problemática nos leva a enfrentar questões tais como: Por que filosofia no ensino? Para que ainda ela serve? Qual sentido dela na escola? O problema não é tanto as perguntas que são elaboradas, mas muito mais as respostas a essas questões que são dadas, e que muitas vezes são respondidas e assumidas rapidamente nos levando a pensar sobre uma definição reduzida da própria atividade filosófica.

É preciso rememorar inicialmente, que no sentido grego a palavra *Philosophía* se aproxima ao significado da própria racionalidade grega que constitui um pensamento questionador que desnorteia a “*ordem vigente*” (Cerletti e Kohan, 1999, p.75). Sócrates representa o próprio ser da filosofia, ou seja, de estar na praça pública alterando a ordem, de incomodar as pessoas, fazendo-as acusá-la de “inútil” ou excêntrica. Desse modo, ainda não é tão tranquilo obter um único significado à pergunta: o que é filosofia?

Como também não é tranqüilo nos distanciarmos daquilo que se convencionou como respostas (op. cit.).

Para Platão no *Teeteto*, o pensar filosófico indica que a primeira virtude do filosofar é admiração, o espanto (*thauma*), ao seu ver não tem outra origem: *Estou vendo, amigo, que Teodoro não ajuizou erradamente tua natureza, pois a admiração é a verdadeira característica do filósofo. Não tem outra origem. Ao que parece, não foi mau genealogista quem disse que Íris era filha de Taumante* (Platão, *Teeteto*, 155 d). Também para Aristóteles a filosofia tem sua origem e sua raiz no espanto que provem de uma dificuldade inicial (aporia) que é provocada pelo fato de existirem argumentos em conflitos (Von Zuben, 1992, p.15).

A admiração e o espanto são condições de onde derivam a capacidade de problematizar, de questionar. Questionar é investigar. Portanto, o método filosófico é uma atividade de investigação teórica. Filosofar é teorizar. A filosofia nasce da necessidade radical da teorização do conhecimento, da reflexão. E isso, segundo Aristóteles, o apresentar e o elaborar de uma questão (reflexão), conduzindo a solução, cerne do método filosófico, é uma tarefa difícil e árdua (Metafísica, 995a apud Von Zuben, 1992, p.15).

A filosofia na sua origem, conforme Chauí (2002), é um dizer não as crenças e aos preconceitos do pensamento comum pautados, sobretudo no conhecimento mítico e, portanto, começa dizendo que realmente não sabemos o que imaginávamos saber; por isso, Sócrates, afirmava que a primeira e fundamental verdade filosófica é dizer: “Sei que não sei”. A suprema ignorância socrática referenciava um saber desprezioso que buscava a virtude da alma. No diálogo platônico, freqüentemente, Sócrates caracteriza a filosofia como a força vital da alma virtuosa que se purifica na formação crítica dos cidadãos gregos:

É justamente por tais motivos, Teeteto – afirma Sócrates – que a respeito da crítica deve-se dizer que ela é, em última análise, a mais importante das purificações e a mais soberana; deve-se entender, ao contrário, que o homem que não tiver sido submetido a crítica, mesmo se fosse o grande Rei, é aquele que não foi purificado das maiores impurezas (*Teeteto*, Platão, 230-1).

A principal meta dos filósofos gregos era atingir a “*sophia*”, a primeira sabedoria (entendida como crítica). Na *Metafísica*, Aristóteles indica que o seu desejo é justamente encontrar a ciência dos princípios e causas, se percebe claramente, em seu pen-

samento, a busca da verdade pelo saber de todas as coisas, um saber pelo saber, livre da constituição pragmática, pelo exercício da razão, de modo que ele diz:

É pois evidente que a sabedoria (Sophia) é uma ciência sobre certos princípios e causas. E, já que procuramos essa ciência, o que deveríamos indagar é de que causas e princípios é ciência e sabedoria. Se levarmos em conta as opiniões que temos a respeito do sábio, talvez isso se torne mais claro. Pensamos, em primeiro lugar, que o sábio sabe tudo, na medida do possível, sem ter a ciência de cada coisa particular. Em seguida, consideramos sábio aquele que pode conhecer as coisas difíceis, e não de fácil acesso para a inteligência humana (pois o sentir é comum a todos e por isso é fácil, e nada tem de sábio). Ademais, aquele que conhece com mais exatidão e é mais capaz de ensinar as causas, consideramo-lo mais sábio em qualquer ciência. E, entre as ciências, pensamos que é mais sabedoria a que é desejável por si mesmo e por amor ao saber, do que aquela que se procura por causa dos resultados, e (pensamos) aquela destinada a mandar é mais sabedoria que a subordinada. Pois não deve o sábio receber ordens, porém dá-las, e não é ele que há de obedecer a outro, porém deve obedecer a ele o mesmo sábio. Tais são, por sua qualidade e seu número, as idéias que temos acerca da sabedoria e dos sábios (Metafísica, Aristóteles, A 982).

Nesse recorte Aristóteles deixa transparecer três características a respeito da atividade filosófica, ou do saber filosófico: primeiro que a filosofia é um saber de “*todas as coisas*”; segundo, como já dissemos, *é um saber pelo saber, um saber livre*, ou seja, um saber que se constitui apenas para resolver questões práticas; e por fim, *é um saber pelas “causas”*, um saber que envolve o exercício crítico da razão, por isso a filosofia se coloca como um saber crítico. Esse *saber crítico* se expressa a partir do exercício da curiosidade e ao de fazer perguntas. O questionamento é um sentido fundamental da vida humana, que compensa a necessidade de sempre querer saber mais, de observar, de explorar o desconhecido, ir além do óbvio, ou seja, transcendendo nossas limitações na busca de um propósito.

As referências da antiguidade clássicas, situadas principalmente em Sócrates, Platão e Aristóteles, apresentam a filosofia numa busca inquietante da verdade, construindo seu caminho numa relação não muito amistosa com a Pólis. No dizer de Jaspers (1971, p.138), a filosofia aspira a verdade total, que o mundo não quer, por isso o filósofo é aquele que questiona, é curioso e aprofunda seu conhecimento. Por isso, é importante para o filósofo conhecer as “causas”, ou seja, saber porque as coisas são como são

e não como parecem ser, isso requer compreender, esclarecer, investigar, enfim, tomar distancia da vida cotidiana e de si mesmo para melhor entendê-los (Chauí, 2002, p.9).

Turnbull (2001, p.6) entende que a curiosidade é o sentido básico que move a maior parte dos nossos pensamentos cotidianos e a busca do saber, realizada pelos filósofos, revela-se numa atitude de insatisfação e reticência na busca da verdade. A verdade não é um fim em si mesmo, mas a possibilidade de construir as estruturas lógicas do pensamento e da linguagem do ser humano. Conforme Chauí (2002, p. 92), para os pensadores gregos, é tarefa da filosofia conhecer como e por que as coisas são, e nessa busca, os filósofos se encontram e se desencontram no interesse a demonstrar ou provar sua verdade.

No entender de Chauí (2002), a filosofia se interessa pela compreensão da realidade natural e histórica a medida em que ambas se tornam estranhas, espantosas e enigmáticas, quando o senso comum já não sabe o que pensar, e, as ciências e as artes ainda não encontraram respostas (p. 14-15). Para Chauí (2002) o conceito de reflexão na atividade filosófica abarca dimensões importantes, entre elas estão: os conceitos de análise, de crítica e de reconstrução teórico-prática na atividade filosófica; podendo esses conceitos fazer a filosofia ser vista como modalidade do conhecimento que se configura em um conjunto de pensamentos com características próprias nos seus fundamentos.

No Iluminismo do século XVIII, conhecido como Século das luzes, Ilustração ou *Aufklärung*, a filosofia se caracterizou pelo otimismo no poder da razão de reorganizar o mundo. A construção do pensamento na era do iluminismo é a consciência que essa época tem de si e nas concepções que a anteciparam: século XV- Renascença, XVI a Reforma, XVII o Cartesianismo que provoca uma radical revolução na imagem do mundo. “Quando o séc. XVIII quer designar essa força sintetizar numa palavra a sua natureza, recorre ao nome de Razão, a razão é o ponto de encontro e o centro de todos os seus esforços de seu querer e de suas realizações” (Cassirer, 1997, p.22). No racionalismo e no empirismo do século XVII (Descartes, Locke e Hume) deram o substrato filosófico em que: Descartes justificava o poder da razão de perceber o mundo através das idéias claras e distintas; Locke valorizava os sentidos e a experiência na elaboração do conhecimento; Hume levantou o problema da exterioridade das relações frente aos termos (Aranha e Martins, 1993, p. 111).

Nas ponderações kantianas, a filosofia se percebe no questionamento sobre a natureza do nosso conhecimento. Kant coloca a razão num tribunal para julgar o que pode ser conhecido legitimamente e que tipo de conhecimento não tem fundamento. Com isso pretende superar a dicotomia entre o racionalismo e o empirismo. A filosofia de Kant busca reconhecer uma atitude filosófica que pode ser ensinada (filosofar), de modo que nessa concepção possa levar o sujeito a saída dos homens da menoridade de que são culpados (Kant, 1990. p. 17). Nesse sentido, o problema da reflexão filosófica encontra-se situado no fato de onde o ensino de filosofia pode centrar sua força, ou seja, na busca do Aufklärung (esclarecimento), na formação daquele que não sabe a fim de que ele possa chegar a um conhecimento mais elevado.

Kant coloca o filosofar no plano da razão que busca um sentido adequado para o esclarecimento para as gerações jovens, assinalando que:

A natureza peculiar da própria filosofia exige um método de ensino assim. Mas visto que a filosofia é, estritamente falando, uma ocupação apenas para aqueles que já atingiram a maturidade, não é de espantar que se levantem dificuldades quando se tenta adaptá-la às capacidades menos exercitadas dos jovens. O jovem que completou a sua instrução escolar habituou-se a aprender. Agora pensa que vai aprender filosofia. Mas isso é impossível, pois agora deve aprender a filosofar. [...] Para que pudesse aprender filosofia teria de começar por já haver uma filosofia. Teria de ser possível apresentar um livro e dizer: «Veja-se, aqui há sabedoria, aqui há conhecimento em que podemos confiar. Se aprenderem a entendê-lo e a compreendê-lo, se fizerem dele as vossas fundações e se construírem com base nele daqui para frente, serão filósofos»²³

Conforme Gallo e Kohan (2000), em sentido kantiano,

a filosofia não pode ser ensinada porque ela, enquanto idéia de uma ciência possível, sempre é inacabada e, portanto, não pode ser aprendida nem apreendida (...) (só) é possível exercer “o talento da razão na observância dos seus princípios universais em certas tentativas existentes” (p. 183).

É, pois, a tarefa filosófica desenvolver, do ponto de vista kantiano, um compromisso moral do próprio desenvolvimento da razão. A filosofia, no sentido proposto por Kant, além de elevar o diálogo com a tradição, é convocada para o diálogo com todos os campos do saber, reconhecendo e descobrindo seus pressupostos. Na tradição ocidental,

²³ **Immanuel Kant.** Tradução de Desidério Murcho; Texto retirado de «Anúncio do Programa do Semestre de Inverno de 1765-1766» da coletânea de textos *Theoretical Philosophy, 1755-1770* (edição de David Walford e Ralf Merbote, Cambridge University Press, 1992), pp. 2:306-7 apud site: <http://www.Amazon.com.uk/exec/obidos/ASIN/052139144/desiderionet>.

com o desenvolvimento das Ciências particulares, marcou-se o território de busca de fundamentos, de formas de racionalidades válidas, para ratificar as distintas modalidades do pensar (Marques, 1996, p. 15-16). Com base na necessidade de uma inter-relação entre a filosofia e as demais ciências particulares, Kant apresenta a necessidade de uma análise da compreensão entre a atividade filosófica e a atividade pedagógica²⁴.

Flinckinger (2002) indica que Kant pensa na disposição da razão que qualificaria o ser humano enquanto tal, e, a educação teria um papel fundamental no apoio na implementação dessa disposição. O potencial formativo da educação, de capacidade exclusivamente humana, retém as possibilidades de emancipação do sujeito, numa ordem categórica da razão humana: a educação *terá de desenvolver todo potencial natural do ser humano de modo proporcional e oportuno, levando assim o gênero humano a cumprir sua destinação* (Kant, Pã p. 446 apud Flinckinger, 2002, p. 146).

Favaretto, (1995), Certelli e Kohan, (1999), entendem que ao se apresentar os elementos da reflexão filosófica, podemos considerar que a filosofia foi multifacetada na sua compreensão e, sobretudo, sendo de difícil definição em seu conceito. Mas, originariamente, a filosofia se colocou enquanto crítica radical dos rumos da própria racionalidade humana (*logos*), dizendo respeito à atitude do próprio pensar crítico sobre si mesmo e sobre o mundo. Nestes termos, embora a filosofia apresenta-se como uma reflexão eminentemente teórica, diversificada na sua maneira de ser compreendida e explicada, não significa que esta esteja completamente à margem do mundo prático e se apresenta enquanto uma reflexão crítica radical da realidade.

Conforme Cerletti e Kohan a tarefa da filosofia,

como crítica radical surge como uma tentativa para superar a imobilidade que emerge da aceitação passiva – usualmente a-critica ou ingênua – dos estados de “normalidade”, marcando uma irrupção, uma descontinuidade; é uma tentativa para mostrar o caráter extra-ordinário do que se apresenta como ordinário ou comum; é uma busca para reconhecer o a-normal no normal; é uma pretensão de ir além do visível ou evidente. É uma tentativa de superar questionando, desfazendo, mobilizando os pressupostos e fundamentos dessa ordem (1999, p. 75).

Apropriar-se do sentido da crítica filosófica, do ponto de vista, principalmente do ensino de filosofia, permite ao indivíduo dar-se conta das temáticas pertinentes do

²⁴ Kant adota o princípio da *crítica* para estabelecer a reflexão filosófica sobre os demais campos do saber e discuti um princípio pedagógico para os conhecimentos (ver Sobre Pedagogia de Kant).

pensamento, da sua razão, isto é, da própria consciência de si, fazendo com que reelabore seus sentidos e significados. Esta pode ser vista como a capacidade dos próprios indivíduos formularem questões e objeções de maneira organizada e profunda, numa rigorosidade conceitual, que consiga perceber o contexto da formulação de um problema teórico e na pretensa elaboração prática, sobretudo, no sentido do próprio filosofar (Garcia, 2002, p.55).

Conforme Garcia, o filósofo se aprofunda no mundo, num relacionamento entre o pensamento, a ação e o mundo das aparências (Garcia, 2002), isto é, na sua atitude filosófica faz sua trajetória se aprofundando nos problemas da existência, para compreendê-lo na sua reflexão e na sua ação. Mesmo assim é preciso estar ciente de que o pensar filosófico não é tão simples e dizer que ele se encerra numa mera reflexão geral sobre os aspectos da vida, do mundo e das coisas.

Nesse sentido, Garcia considera que:

É, pois, na extensão de conflitos e afinidades (dos) discursos e das relações entre o pensar, o agir e o mundo das aparências que o “ensino de filosofia” experimenta limites e possibilidades dos seus empreendimentos ante os rumores e signos do mundo que nos impacientam. Portanto, não nos cabe expurgar experiências que se reclamam nas abordagens de assuntos que escolhemos e nos escolhem. Nesses termos, “a atividade de ensinar filosofar” é ação que designa e convoca debates sobre os sentidos e tarefas da atividade filosófica nos contextos de nossas escolas (Garcia, 2002, p.57).

Todavia, é importante reconhecer que na atividade de reflexão filosófica, a crítica não acontece de forma aleatória, ou desvinculada da tradição filosófica. Essas relações se estabelecem num contexto que possa compor um traço fundamental com a tradição, juntamente, com seu repertório de obras e pensamentos, possa prescrever as expressões que denotam a natureza da atividade filosófica e sua trajetória, cujos percursos, pretensões e efeitos revelam as formas de ver, rever e significar o mundo e a condição humana (Garcia, 2002, p.58).

Tais postulações aludem a crítica no espaço escolar como uma maneira de se estabelecer uma organização e sistematização fundamental que vá além da análise didático-pedagógica (Von Zuben, 1992, p.8). Dessa maneira, a atitude filosófica e o apropriar do filosofar dependem do meio pelo qual se constrói a expressão da crítica. No âmbito do ensino ela se move no processo de conhecimento se configurando dialeticamente a

partir da confrontação das intenções pedagógicas com as configurações da realidade social. Essa confrontação impulsiona a filosofia a tarefa de fazer uma crítica radical no próprio espaço educativo (ibidem).

Se considerarmos a filosofia num pensar crítico diante do mundo e, se ela não é um conjunto de conhecimentos prontos, num sistema fechado em si mesmo, podemos considerá-la como um modo de se colocar frente aos fenômenos num horizonte aberto que abranja os sentidos sociais, culturais, históricos, políticos, econômicos, enfim, as várias dimensões do existir humano. Podendo pensar a ciência, a religião, a arte como seu próprio objeto. Não sendo um sistema acabado, mas pensando o próprio sistema com um impulso crítico de pensar a realidade.

Severino (1997) considera que o pensar crítico não provém da simples discussão de posições contrárias, ou da doação de soluções pelo professor (no caso de ensino). Tal pensar faz parte da possibilidade da filosofia no ensino desenvolver no sujeito cognoscente, na sua estrutura cognitiva, intelectual e cultural, a vivência para o exercício crítico e consciente do conhecimento. Segundo Chauí (2000), o pensar crítico não se constitui apenas privilégio da filosofia, sendo, no entanto, sua tarefa específica exercitá-lo.

Podemos considerar que alguns elementos do pensar crítico da filosofia no ensino emergem de questões próprias formuladas a partir do seu movimento de reorganização disciplinar no ensino e no processo de sua consolidação no curricular escolar, diante das problemáticas atuais. Para Obiols (2002), é urgente um ensino de filosofia de radical atitude crítica se quisermos seres humanos autônomos, capazes de pensar e transformar o mundo em que vivem. Ante dos sérios problemas educacionais que enfrentamos se faz necessário discutir o estatuto do ensino de filosofia, composto nas configurações históricas.

Na perspectiva de Gramsci (1981)²⁵, considerando que todos os homens são filósofos, preserva um espaço específico de elaboração sistemática do conhecimento através da filosofia (cf. Gramsci, 1981), admitindo que em certo aspecto, todos os seres humanos têm uma forma de pensar que, não se pode pensar em nenhum homem que não seja também filósofo, que não pense, precisamente porque pensar é próprio do homem como tal” (p. 44). Para ele, todo ser humano tem uma concepção de mundo, um modo político e moral de conduta, podendo chegar a uma consciência mais elaborada, isto é,

²⁵ Gramsci, Antonio. *Obras Escolhidas*, p. 44.

uma consciência filosófica; dando sentido as coisas de modo mais crítico, tendendo para a uma reflexão crítica, mesmo não sendo um filósofo profissional.

Conforme Gramsci (1989) o pensar humano se desenvolve em uma trajetória da consciência ingênua até chegar a uma consciência filosófica, isto é, sair do senso comum e chegar a uma consciência mais elaborada, crítica. Nesse sentido, ele distingue o filósofo empírico e filósofo especialista, da qual para ele,

o filósofo profissional ou técnico não só pensa com maior rigor lógico, com maior coerência, com maior espírito de sistema, do que os outros homens, mas conhece toda a história do pensamento, isto é, sabe quais as razões do desenvolvimento que o pensamento sofreu até ele e está em condições de retomar os problemas a partir do ponto em que se encontram, após terem sofrido a mais alta tentativa de solução²⁶.

Embora Gramsci faça uma distinção entre a abordagem das questões filosóficas do especialista e da pessoa comum, ambos, desempenham uma atitude de pensamento diante da realidade sob seu alcance que vai se desenvolvendo no seu processo de formação. Nesse particular, se justifica a partir do pensamento desse autor que o ensino de filosofia no nível médio não é para despertar futuros filósofos especialistas, mas tem a condição de dar para todos a oportunidade de desenvolver a capacidade humana de pensar, de pensar bem, de pensar melhor, de forma coerente e crítica (Aranha, 1998, p. 6).

Severino (1999) segue, em certa medida, a perspectiva gramsciana, sobretudo, ao considerar a filosofia enquanto possibilidade de formação de uma consciência crítica. Que significa isso? Significa que a filosofia implica num exercício rigoroso de reflexão, de busca de um pensamento lógico, fundamentado, rigoroso e acima de tudo crítico. Severino considera que a filosofia enquanto expressão de uma reflexão original, como uma modalidade do pensar, não se faz presente apenas no espaço da reflexão acadêmica, para ele é possível encontrá-la em diferentes patamares (1999, p.21).

A filosofia, segundo Severino, primeiramente aparece numa elaboração implícita, numa dimensão quase que espontânea da consciência humana, situada numa vivência pragmática, permeada pelo senso comum do grupo que os indivíduos pertencem, até alcançar uma consciência filosófica pressuposta, ou seja, uma consciência com um grau maior de consistência e elaboração (Severino, 1999, p. 21). O que nos leva dizer que um

²⁶ _____ . *Concepção dialética da história*, 1989, p. 34-5.

pensamento é filosófico na medida que apareça: relações, coerência entre idéias e princípios (Chauí, 2002, p.13).

Cerletti e Kohan defendem três sentidos da filosofia no ensino: primeiro, conceber aos alunos elementos teóricos e metodológicos críticos que lhes permitam uma “filosofia de...” das disciplinas que estudam; segundo, envolver um nível próprio de campos problemáticos do conhecimento, principalmente, aqueles que as disciplinas particulares não se detém; terceiro, a filosofia na escola tem como tarefa inferir sua incisiva suspeita sobre as certezas que preserva seu aspecto de disciplina questionadora e crítica, marcando por fora e por dentro os conhecimentos (1999, p.126).

A tarefa disciplinar da filosofia no espaço escolar seria enfrentar um espaço complexo e desafiador, principalmente, quando se acentua um olhar intencional ao mundo dos alunos. Um olhar, sobretudo, incomodado com os fatos e situações que alcança o espaço escolar, dos desajustes e das ingenuidades. Diante dessa insatisfação, o olhar crítico da filosofia tem um lugar importantíssimo diante dos desdobramentos das situações mundanas reproduzidas no ambiente escolar. De modo que a crítica filosófica deve ser encarada de modo diferencial entre os vários tipos de críticas em geral.

Ao criar um espaço pedagógico para a filosofia sob os aspectos de uma determinada postura de ensino que se queira crítica, torna-se imprescindível notar as reações impostas por uma redução à reprodução dos conhecimentos filosóficos e das intenções dominadoras que tem o poder político, econômico e social. Cerletti e Kohan (1999, p. 109) entendem que para exercer sua tarefa enquanto conhecimento crítico se faz necessário entender a filosofia, na perspectiva não meramente instrumental do raciocínio lógico formal e informal, implica conceber a construção do conhecimento filosófico crítico no sentido de movimento do próprio pensar.

Os autores referem-se a esta relação nas formas e nas várias relações que se possam conceber essa dinâmica do pensamento filosófico, isto é, *são precisos movimentos verticais e transversais pluriformes que mostrem as diferentes e múltiplas relações entre dimensões do existir humano* (1999, p. 110). São necessários movimentos que vão e vem. Movimentos que alimentem a reflexão a partir da realidade e voltem a ela na forma de produto pungente e aguçado da crítica, da obra diferente, fruto da criação filosófica. Movimentos que questionem a unidade indiferenciada e sem matizes imposta pela leviana globalidade unissonante.

É preciso entrar e sair do estado de coisas, subir e baixar de suas vigas estanques, pois, a filosofia é o pensar crítico dinâmico que pode ser estendido ao concreto de nossa experiência, enfrenta os problemas que essa experiência nos apresenta, interpela suas condições de possibilidade, questiona seus pressupostos e implicações, leva a inquietação a lugares não-considerados, habitualmente, ou então estimula a sensibilidade diante do estado de coisas (Cerletti e Kohan, 1999, p. 112-113).

Cerletti e Kohan citando John Dewey ilustram esse caráter dizendo que:

A filosofia é, essencialmente, crítica, tendo seu caráter diferencial entre os vários tipos de crítica em sua generalidade; como crítica da crítica.(...)a crítica não é uma questão de tratamentos formais, artigos publicados, ou tomar questões importantes por considerá-los de uma maneira seria. Acontece sempre que se dedica um momento para se tentar ver que tipo de valor está presente; sempre que, em lugar de aceitar um determinado valor com afabilidade, sendo por ele encantados, projetamos pelo menos uma sombra de dúvida sobre seu valor... (Dewey, J. A função crítica da filosofia apud Cerletti e Kohan, 1999, p.127).

Nesse sentido, a própria aula de filosofia deveria se constituir também sob suspeita, isto é, num espaço de dúvida, de problematização de sua própria existência, iniciada, inclusive pelo professor. Se os alunos questionam a presença e o significado da filosofia, o próprio professor deveria colocar em suspeição a presença da filosofia e configurar um espaço da dúvida filosófica: Por que e para que ensino de filosofia? Ensinar filosofia ou ensinar a filosofar? Em vista disso, inúmeras outras questões apareceriam para o próprio professor, tais como: do que trata a filosofia? É suficiente tratar sobre a história da filosofia e de alguns filósofos? Basta “habilitar” nossos alunos na arte do bem pensar? Que estratégias seriam mais interessantes ao abordar os conhecimentos filosóficos?

Essas questões revelam o caráter controverso sobre o sentido da filosofia relacionada ao seu ensino, isto pode ser visto corroborado pela histórica dificuldade em conceber um enfoque consensual na comunidade filosófica sobre o caráter pedagógico do ensinar filosofia (Cerletti e Kohan, 1999). Essa dificuldade se estende na medida que relacione o “compreender” e o “fazer” filosofia, na medida que haja problemas em estabelecer a atitude filosófica no sentido de perceber ações educativas que indiquem a relevância do sentido do próprio ensino de filosofia.

A produção de conhecimento num quadro geral tem se caracterizado ao longo da história um vasto território de disputas a partir dos diferentes enfoques, de concepções, da qual durante esse período de disputas surgiram temas, disciplinas e campos de investigações, elaborou-se conteúdos, produziu-se conhecimentos, a ciência se desenvolveu, fragmentando-se em diversas disciplinas. Essa trajetória representou o dinâmico processo histórico da produção de conhecimento da própria humanidade. Não é à toa que o conhecimento filosófico na atualidade seja admitido como um processo problemático das condições da sua existência e das diretrizes para o pensar e o agir no ensino.

Se para definir o sentido do pensar filosófico se configura numa problemática conceitual, do mesmo modo se deve dizer dela em seu caráter pedagógico. Nos parece viável dizer que a filosofia, no plano pedagógico enquanto disciplina, necessita buscar conexões existentes entre o pensar e o fazer pedagógico, a fim de construir canais de diálogo entre as demais disciplinas de conhecimento existentes. Além disso, a filosofia representa um conjunto de conteúdos, temas-problemas, idéias ou características próprias que devem ser pensadas de modo diferenciado das demais disciplinas. Ela não é somente uma *disciplina*, como diz o sentido latino da palavra²⁷, como a instrução que o aluno recebe do mestre e nem guarda o sentido pedagógico de "ginástica intelectual" ou de um disciplinamento da inteligência.

Severino (1991) defende um ensino voltado para o esforço de superação da compartimentalização e da fragmentação do conhecimento existente no espaço escolar, nos currículos e nos indivíduos envolvidos, que seja capaz de, no interior do processo, organizar um projeto pedagógico interdisciplinar capaz de contribuir para o processo de construção do sentido do ensino numa perspectiva histórico-crítica. Mesmo que a filosofia constituía-se um “*corpus*” de idéias, num saber sistêmico de modo geral, ao passo que de modo particular, seja uma disciplina específica, seu conhecimento se institui nas contingências históricas, no pensar o mundo, no conhecimento produzido, a partir do seu “lugar”.

A filosofia no ensino é um conhecimento *instituído*, no sentido de que possui características próprias para ser elaborado pelo saber *instituinte*²⁸. Seu instituído é ser um

²⁷ Conjunto das obrigações que regem a vida em certas corporações, em assembléias etc. 2 Submissão a uma regra, aceitação de certas restrições. 3 Ensino, instrução, educação. 4 Matéria de estudo (Dicionário Michaelis).

²⁸ Sobre *instituído e instituinte* ver mais em: Marques, 1996; Bouffleur, 2002.

conhecimento teórico, normativo e estabelecido, não significando que este seja um conhecimento puramente abstrato, alheio, indiferente as determinações da práxis. O próprio “tecido” do seu pensar se entrelaça com a “trama” dos acontecimentos do seu tempo. No entanto na relação entre instituinte e instituído visto numa forma arbitrária, tanto de um lado quanto do outro, imobiliza as ações na produção crítica do conhecimento no ensino filosófico.

Se num determinado ensino de filosofia os professores tornem “proprietários” do saber, aqueles que detém o conhecimento “verdadeiro” que deve ser seguido, se torna altamente problemático, pois limita as instâncias de alcance do próprio conhecimento filosófico no ambiente escolar. Dessa forma, ao ensino “especializado” de filosofia corre-se o risco de abortar a potencialidade da própria condição filosófica da disciplina, quando o conhecimento é visto como propriedade exclusiva do professor, ou seja, limitando tal conhecimento ao mero conteúdo descritivo e normativo dos específicos da disciplina.

Ao ensinar filosofia podemos fazer duas coisas que à primeira vista parecem ser opostas. Por um lado, reproduzir conteúdos, estabelecer uma relação hierárquica no ambiente de aprendizagem, incorporando um ensino acrítico e conservador aos estudantes, de maneira que não passem a pensar por si mesmos; na realidade, ao tentar dar-lhes conteúdos para pensarem sobre coisas demasiadas difíceis para pensar. E por outro lado, tentar ensiná-los a serem críticos, a rejeitarem coisas que não resistem à análise, buscando suportes que discutam a produção histórico-social dos conhecimentos (Jantsch e Zambiasi, 2000).

Isso implicaria discutir os aspectos estratégicos na forma didática de ensino da filosofia, e incluiria uma discussão de seus aspectos intencionalizadores no conhecimento. Seria perceber como se localizam as práticas e as intenções educativas nesse contexto, não quer dizer que se tenha ou apareça algo totalmente novo, mas contaríamos com elementos importantes para uma reflexão sobre que epistemologia seria importante sobre o ensino de filosofia.

Severino (2001)²⁹ vai dizer que uma ação educativa e uma ação intencionalizadora do conhecimento é o que direciona a prática humana para ações de humanização, ou seja, o processo de reflexão da filosofia enquanto modalidade de conhecimento se

²⁹ Severino, Antonio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

configura como possibilidade de formação crítica do sujeito em torno de uma intencionalidade que potencialize a própria ação humana que seja transformadora. Conforme já fizemos menção, para Severino a

A educação é radicalmente vinculada ao conhecimento e se torna sua mediadora para intencionalizar a prática humana. Daí sua importância para a existência e a imperiosa necessidade de se transformar a estratégia pedagógica em esforço de universalizar o poder intencionalizador do conhecimento, de modo que todos os sujeitos se dêem conta dos sentidos que redimensionam sua ação na linha de maior humanização (Severino, 2001, p. 12).

Essa intencionalização leva a compreender que o ser humano é um ser em situação. Ele constrói a si mesmo ao construir seu mundo. Essa construção não se dá só de forma individualizada, aleatória e assistemática, mas corresponde num processo de inter-relação do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com meio em que vive. De modo que na própria formulação da práxis educativa encontra sua instância mediadora que torna possível essa reciprocidade entre indivíduo e meio (Aranha, 1996, p. 15).

Todavia se a práxis educativa não se dá de forma espontânea e aleatória, se configura na forma proposital do desenvolvimento do saber e do fazer, ou seja, dimensionando uma determinada racionalidade na reflexão filosófica. Dessa forma, como estabelecer as referências norteadoras da ação humana na sua manifestação educativa referente ao ensino de filosofia? Dalbosco (2003)³⁰ afirma que o problema da educação está nas condições da relação entre a filosofia e a pedagogia, levada a produzir um nível de reflexão conceitual que a possibilite tratar de modo sistemático, problemas imbricados com a ação pedagógica (Dalbosco, p. 4). E que elas devem alcançar uma forte reflexão conceitual para se colocarem enquanto saber sistematizado que poderá conseguir definir seu objeto e esclarecer as questões de natureza teórico-metodológica que envolve esse objeto (Dalbosco, p.3).

Dermeval Saviani (1980) indica que a reflexão filosófica se desdobra em três posturas fundamentais, a saber: ser radical, rigorosa e de conjunto³¹. Saviani explicita que sua definição filosófico-educacional, enquanto espaço de reflexão, de filosofia se confronta e se situa definindo as tendências das abordagens pedagógicas na ação educa-

³⁰ Dalbosco, Cláudio Almir. *Ação humana e ação pedagógica*. 26ª ANPED/2003.

³¹ Ver: Dermeval Saviani, *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo: Saraiva, 1973; - *Educação: do senso comum a consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980.

tiva³². A prática de intrigar os alunos, provocando-os para *a radicalidade, rigorosidade e uma visão de conjunto* na constituição de inferências e na articulação entre a atitude e apropriação da filosofia/filosofar, numa postura pedagógica sempre necessária — tanto quanto o de gerar as condições de constituição de um pensamento crítico a respeito do mundo, da vida, como necessário de transformá-lo.

Nesses termos, são colocados alguns indicativos na perspectiva que impulsiona a reflexão sobre esses aspectos nas aulas de filosofia, corresponde a uma preocupação ligada a reação de uma tensão dialética entre conceitos importantes do conhecimento e da práxis do ensino filosófico. A pretensa validade da Filosofia encarada no ensino, vista não como um saber pronto e acabado associado a um certo “espírito” pragmatista e utilitário, marcado por um conhecimento apenas instrumental, reforça um olhar desse fenômeno associado a um esforço crítico de análise de sua própria condição e da sua reflexão sobre os aspectos desafiadores do conhecimento e de práxis pedagógica de seu ensino filosófico.

No dizer de Ghedin (2002), a filosofia, enquanto um conhecimento a ser ensinado pode servir para a formação do espírito crítico, para a análise da situação tanto do aluno, quanto do professor na escola. Constitui-se no exercício livre de pensamento, na necessidade de ensinar e aprender a problematizar o que parece evidente, inclusive o pontificado dos filósofos (op. cit., p. 224). A atividade filosófica no ensino consiste em elaborar constantemente o pensamento crítico, a fim de buscarmos saber até onde podemos pensar de uma forma ou de outra.

Ghedin (2002, p. 226) entende que ao pensar criticamente e ensinar a pensar dessa forma corresponde a apreender a realidade pela atuação humana histórica do sujeito. Isso inclui a transformação da postura pedagógica, tanto do professor quanto do aluno. Nessa conjugação de esforços de mudança de postura, caracteriza-se a diversidade de interesses que se movem a partir de um princípio fundamental, ou seja, o de influ-

³² Dermeval Saviani, em sua obra *Escola e Democracia* (1999: p. 17) classifica as pedagogias em "teorias não-críticas" e "teorias crítico-reprodutivistas". A Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Escola Nova e a Pedagogia Tecnicista perfazem o grupo denominado de "teorias não-críticas"; a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, a teoria da escola como aparelho Ideológico de Estado e a teoria da escola dualista compõem o grupo das "teorias crítico-reprodutivistas". Nesse sentido a filosofia se faz presente, por vezes explicitamente e outras vezes subliminarmente na constituição histórica da educação. Ver: Marques, Mario Osório. *Pedagogia: a ciência do educador*, 1996; Aranha, Maria Lucia de Arruda. *História da educação*, 1996; Dalbosco, Cláudio Almir. *Ação humana e ação pedagógica*, 2003.

enciar processos de mudanças na perspectiva crítica de elaboração do conhecimento filosófico.

Fávero (2002) distingue duas posições em relação ao ensino de filosofia: uma como resposta ou produto e a outra como questão ou processo. No seu entender a primeira identifica a filosofia com a aquisição de um saber pronto, adquirido de forma memorística e retórica. Para ele esse tipo de ensino reduz os conhecimentos filosóficos a memorização de conceitos e doutrinas dos pensadores que desenvolveram ao longo do tempo. Ao seu ver nesse tipo de ensino:

A erudição filosófica é assumida como um fim em si mesmo. Encarado dessa forma, o ensino de filosofia se reduz a mera aquisição de um produto pronto e inquestionável. Talvez por isso os alunos tenham dificuldade de compreender a importância da filosofia. Infelizmente, é dessa maneira que a filosofia é compreendida pela maioria das pessoas. Trata-se de um saber acadêmico, formal, que não abre espaços para uma dimensão construtiva e crítica (Fávero 2002, p. 101).

A segunda postura de ensino como questão ou processo ressalta outro ângulo, no entender de Fávero, se situa como um aprender a pensar, isto é, entendido o ensino não como uma capacitação lógica e domínio de instrumentos que ordenam os pensamentos, mas como desenvolvimento da capacidade de questionar, de rejeitar o que é dado de imediato e retomar questões abandonadas ou tidas como resolvidas. O importante nesse modo de ensino não é conhecer as respostas que os outros deram, mas tentar alcançar, através das questões postas por eles, novas respostas, a qual se abrirá o caminho a novas questões (Fávero 2002, p. 102).

Nesse particular, podemos considerar que a problemática do ensino de filosofia é um tanto desafiadora. Contudo, o exercício de ensinar a filosofia reúne a reflexão sobre a problemática da sua pertinência no curricular escolar. Isto requer que se esteja consciente da sua vulnerabilidade nos currículos, devendo procurar estabelecer princípios e fundamentos das suas raízes sociais e históricas. A filosofia circunscreve o pensamento crítico na abordagem do seu ensino, que possibilite o questionamento das posturas “tradicionais”, com a possibilidade de abrir caminhos para que alunos possam pensar filosoficamente (op. cit. p. 138).

Diante dessa abordagem conceitual dos sentidos do ensino de Filosofia e diante de diversos aspectos desafiadores, questionamos o seguinte: será que o “pensar”, o sentido da filosofia no seu ensino se aproxima do “real” do “fazer” filosofia no contexto do

ensino médio? Se antes a Filosofia mantinha uma imagem, que durou muitos séculos, na qual era representada como uma grande árvore frondosa do conhecimento, será que é possível justificar e manter sua presença consolidando um pensamento crítico no ensino?

Ao pensar sobre o ensino de filosofia se faz necessário pensar na sua razão de ser no espaço educacional, delimitando o próprio exercício filosófico na abordagem educacional em alguns aspectos sobre o debate da presença dessa disciplina nesse nível de ensino. Dessa forma, é estar atento à problemática do ensino de filosofia a partir de uma revisão crítica de seus pressupostos, numa dimensão dialética do processo histórico entre a teoria e a prática repensando sua hermenêutica pedagógica.

Gadamer (1988) entende que a hermenêutica constitui o horizonte fundante do processo contínuo de transformação do sentido do nosso conhecer. Nela se insere a autonomia da construção teórica que traz a marca do contexto sócio-histórico em que foram gestadas as ações do mundo da vida. A pretensão do conhecimento quando se impõe como modelo exclusivo de epistemologia é questionável a medida em que não tem uma relação plausível com o sentido do próprio conhecimento. Ele deve possibilitar o espaço da interpretação do processo filosófico do ensino.

Na visão de Trevisan (2003), Gadamer se propõe a refletir, na obra *Verdad y Método* (1988), sobre alguns aspectos essenciais à *formação cultural (Bildung)*, julgando imprescindíveis para auxiliar no processo de *ressignificação* do ensino de Filosofia em seu sentido mais elevado. Segundo ele, essa expressão guarda em seu núcleo constitutivo (*Bild*) o jogo de espelhos entre "imagem imitada" e "modelo por imitar", de modo que, na hermenêutica existe a possibilidade de contextualizar e reconstruir o significado do processo histórico do próprio ensino de filosofia.

Para Marques (1996, p. 55) no processo histórico de humanização, os seres humanos constroem-se genérica e individualmente, tanto do ponto de vista da intersubjetividade, quanto no enfrentamento/confronto com o mundo objetivo, pelo conhecimento e pela intervenção nele. A força racional vinculada ao processo de organização da própria vida e nas suas condições para a sobrevivência vai além de qualquer adaptação automática. É um processo de ação consciente sobre a natureza a fim de torná-la mais familiar as suas necessidades. Nesse sentido, se destaca o papel da educação como forma de dar

significados ao fazer da vida humana, no desenvolvimento de suas capacidades de auto-organização e autocontrole.

A Filosofia enquanto disciplina do ensino médio resulta da conjugação de um repertório de conhecimentos, que funcionam como um sistema de referências para elaboração dos significados do existir humano. É importante saber que a prática dessa elaboração se diversifica a partir da diversidade de concepções do fazer filosófico. Conceitos, temas-problemas, história da filosofia, julgamentos, justificações e valorações, e procedimentos básicos de análise, leitura e produção de textos são repertórios que estão freqüentemente presentes no exercício de ensino da filosofia. Tomar posse desse repertório de conhecimentos é constituir um conjunto de conhecimentos podemos considerá-los válidos no caráter formativo.

No dizer de Paviani (2002) ao examinar a

especificidade do ensino de filosofia (precisa-se explicitar que o filosofar já efetivado e consolidado nos textos se torna acessível através da história da filosofia e do estudo sistemático das grandes questões filosóficas, com a ajuda do impulso ao filosofar de cada indivíduo dentro de seu mundo e de sua época (p. 42).

A questão da filosofia está relacionada, nesses termos, à relação entre o pensamento e a realidade, entre aquilo que foi pensado historicamente e a possibilidade do impulso ao filosofar dos indivíduos na realidade. Dessa maneira, situando a filosofia numa posição diferente das demais ciências, resguardando sua singularidade, não de forma isolada, mas inter-relacionada com os outros conhecimentos.

Dessa forma, podemos admitir que a filosofia no ensino se caracteriza nas suas várias formas de se conceber o fenômeno filosófico, na sua relação com as demais disciplinas, mobilizando suas dimensões teóricas em favor do caráter formativo. Todavia, o ensino de filosofia realça questões a serem abordadas por sua própria natureza reflexiva. Entre elas está sua dimensão pedagógica, no seu papel reflexivo sobre a própria Educação. Mais adiante trataremos de algumas dessas questões presentes na prática pedagógica do ensinar filosofia. Podemos dizer de antemão, que embora a filosofia se caracteriza por sua dimensão de reflexão autônoma, sua dimensão didática manifesta uma *dimensão heterônoma*.

Sua *heteronomia* está vinculada as dimensões controversas do ensino. Ensinar o que? Para que e como? O universo perspectivo do ensino de filosofia é bastante extenso.

Nele estão refletido as concepções filosóficas escolhidas e praticadas. A visão de mundo que opera hegemonicamente nos que praticam o filosofar e o ensino da filosofia na escola se torna imperativa. Nesse particular, a filosofia ao ser considerada uma modalidade de conhecimento se configura num conjunto de elementos que se refere aos aspectos do próprio conhecimento humano.

A filosofia não está interessada propriamente em fins práticos, mas tem como objetivo a construção do conhecimento, não encarna nenhuma vantagem antecipadamente e almeja um conhecimento “livre e autônomo”, mesmo ancorado num estudo profundo e sistemático de problemas de diversas ordens (lógicas, epistemológicas, éticos, antropológicos, políticos, entre outros).

Apesar das divergências de concepções, a filosofia mantém um fio condutor do seu propósito reflexivo, com uma natureza e método próprio de elaboração do conhecimento, distinguindo-se dos demais conhecimentos, entre eles a ciência, a arte e a religião. Mas é, por sua vez, um fenômeno histórico e multidimensional, isto é, nele estão presentes dimensões do conhecimento humano inter-relacionado com seu tempo e com os outros modos de conhecimento. Em suma: *a filosofia só progrediu porque está junto a ação, e seu progresso não seria possível se a filosofia permanecesse no domínio da consciência*³³.

Dessa maneira, podemos considerar que, o ensino filosófico como um fenômeno educativo ao preservar a reflexão crítica do conhecimento, manifesta um saber que não seja apenas um conjunto de saberes e fazeres com fins determinados, mas que seja, uma movimentação de temas que garantam a articulação de teorias e reflexões de diversas ordens que exigem um estilo na práxis. Que não seja apenas uma mera repetição de conteúdos, mas que no seu interior seja possível relacionar conceitos, problematizar questões, interpretar idéias, considerando suas mediações históricas, se não na sua totalidade, pelo menos seus aspectos relevantes, garantindo um mínimo de especificidade filosófica ao ensino a que se pretende proceder, particularmente, no ensino médio (Gallo e Kohan, 2000, p.177-180).

Horn (2000, p.29) entende que a filosofia no ensino médio, assim como demais disciplinas presentes no currículo, têm se limitado a repassar e reproduzir os conheci-

³³ (Cruz Costa apud Filho, Eduardo S. *Introdução ao pensamento dialético: o materialismo, da Grécia clássica a época contemporânea*. São Paulo: Alfa-Omega, 1991).

mentos estáticos e acabados, bem como ao pautar-se em verdades absolutas que impeçam o processo de ação e reflexão dos indivíduos sobre o mundo e sobre sua própria existência. E nesse repasse mecânico de conteúdos e teorias desarticuladas da realidade, ampara boa parte da problemática do ensino de filosofia. A maneira de não se reduzir à filosofia em conhecimentos descontextualizados ou dispersos na sua abordagem temática está vinculado aos esforços teóricos e práticos de professores, alunos, pesquisadores, departamentos, numa revisão da perspectiva conteudista e reprodutivista que norteia sua importância de ser e estar no próprio ensino.

Embora a filosofia vista como um conhecimento teórico ao desempenhar seu papel disciplinar corra o risco do transplante mecânico e descontextualizado dos modelos teóricos do pensamento (Severino, 1999, p.24), isto é desvinculado da realidade. Essa preocupação se amplia quando se percebe posturas sem o brio filosófico em relação as próprias atividades de ensino. E aparecem em posturas que insistem em demonstrar uma *orfandade pedagógica* (Obiols, 2002, p.66). Essa orfandade se justifica a partir do momento que se constata que haja uma carência de práticas pedagógicas definidas que se mobiliza para buscar novas formas de elaboração filosófica no ensino. E surge a medida em que cada um tende para o lado que lhe é mais conveniente, possibilitando uma dispersão das temáticas abordadas (ibidem, p.69), dispersando o pensamento filosófico no interior do seu ensino.

A reflexão crítica vinculada à abordagem do ensino de filosofia tem uma tarefa importante: fazer com que no ensino de filosofia os conceitos de “ensino” e “aprendizagem” sejam reexaminados e que o espaço da filosofia no ensino seja revisto e reconsiderado no seu caráter *interdisciplinar*³⁴. Esse reexame e essa reconsideração apóiam um sentido diferenciado da razão de ser da filosofia, enquanto disciplina curricular no âmbito escolar.

Nesse sentido, é importante apontarmos alguns elementos correspondentes a contextualização da filosofia no Ensino Médio, a fim percebermos como ela está inserida nesse nível de ensino, recorrente principalmente nos discursos oficiais, na sua presença oscilante nas “grades” curriculares, na forma que se apresenta nos seus diferentes

³⁴ Cabe lembrar que o caráter interdisciplinar não diz respeito única e exclusivamente a filosofia. Cabe a filosofia, como a demais disciplinas (ciências) recolocar o problema da *unidade* do saber que foi fragmentado, a fim de reelaborar as ações no campo da produção do conhecimento. Mais sobre *Interdisciplinaridade* em: Bianchetti e Jantsch (2004).

elementos pedagógicos. Silvio Gallo (2002) entende que pensar o exercício da filosofia no ensino médio brasileiro exige esforço e abertura a diversidade. Desse modo, de um lado, considerar a concordância social unânime sobre sua importância no currículo escolar, por outro lado, nas controvérsias de interpretação da legislação educacional, que não garante sua presença de modo mais tranquilo, afirma Gallo.

2.2 A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: *alguns apontamentos*

As discussões feitas sobre a importância e a necessidade de manter a filosofia enquanto disciplina no ensino médio exige uma certa clareza do porque(?) dessa disciplina nesse espaço. E isso não descarta repensar a questão da filosofia no ensino como uma questão filosófica e não apenas uma questão pedagógica (Gallo e Kohan, 2000, p.190). A partir das reformas curriculares do ensino médio, observa-se um interesse nos estudos de filosofia (e sociologia), alardeado nos documentos oficiais, necessários ao exercício da cidadania (LDB, art. 36§1º), por conta das reformulações paradigmáticas do sentido educacional, das “novas demandas” sociais necessárias ao cidadão para adaptar-se a sociedade do futuro.

No dizer de Rodrigues (2002)

Parece-nos que o momento hoje, nesse processo de reformulações legais e conceituais da educação brasileira, é o da busca de uma estrutura curricular na qual o estudo das ciências e das humanidades se complementarem e se inter-relacionarem, buscando-se uma síntese entre as dicotomias que se estabelecem entre o humanismo e ciência e tecnologia, com ênfase na superação do paradigma científico dominante de cunho positivista, como oportunidade e espaço para o novo paradigma emergente (p.168).

As intenções da reforma estão em consonância com o tipo de debate que vem trazendo à tona o papel do conhecimento na sociedade contemporânea, implicando à educação trabalhar na perspectiva do ensino que forme para a vida, num mundo em constantes transformações, que estes sejam garantido já no ensino médio, possibilitando a reconfiguração do novo tipo de sujeito para esse novo tipo de sociedade. A saber, a

sociedade do conhecimento³⁵, dentro das próprias contradições dos elementos educacionais contemporâneos.

Nessa ótica, incide situar alguns aspectos da presença do ensino de filosofia nas resoluções legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira e nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. As mudanças do ensino médio brasileiro fazem parte de um projeto organizado pelo Ministério da Educação, a partir da promulgação da Lei 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), por intermédio da SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

Essa secretaria enviou à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação o AVISO Nº. 307/97, cuja recepção favorável propiciou o surgimento das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNs. Proposta de caráter normativo, as diretrizes estabelecem as competências e habilidades que o aluno deve ter construído ao final dos ciclos de estudos. A LDBEN 9394/96 querendo resguardar um modelo diferente para a educação brasileira, em particular, o Ensino Médio, busca balizar sua estrutura organizacional a partir de novos princípios. Conforme o texto da lei, em sua seção IV, art. 35, demonstra nos incisos I, II, III e IV, um ensino médio com as finalidades de:

a) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental (...); b) a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando (...); c) o aprimoramento do educando, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; d) a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos (apud PCN/EM, 1999, p.328).

Tais mudanças do ponto de vista dos documentos, buscaram dar um novo caráter ao Ensino Médio brasileiro, não sendo mais ele só de caráter preparatório para o ensino

³⁵ Destacamos aqui a tese da *Sociedade do Conhecimento* que opera uma influência orientadora de políticas educacionais contemporâneas, de modo a reconfigurar o sentido da Educação no processo de reformulação do processo de produção da sociedade capitalista. Gaudêncio Frigotto num texto publicado no livro *Pedagogia da exclusão: críticas ao neoliberalismo em educação*, organizado por Pablo Gentili, busca focar as *re-significações conceituais* diante da crise econômica, social, política, ideológica do *capitalismo real* neste fim de século, formuladas pelo *ideário neoliberal*. A categoria de *sociedade do conhecimento* se explicita a partir da *metamorfose dos conceitos*, tais como: *formação para competitividade, qualificação e formação flexível, abstrata e polivalente, qualidade total*. Conforme Frigotto, a categoria *sociedade do conhecimento*, e seus *desdobramentos*, expressa, na sua *formulação ideológica*, uma *efetiva mudança da materialidade da crise e das contradições da sociedade capitalista neste fim de século* (século XX) (1995, p. 89).

superior ou só estritamente profissionalizante³⁶, levando adiante a idéia de complementação da educação básica e de preparação para vida, de qualificação para a cidadania e capacitação para o aprendizado permanente (cf. PCN+Ensino Médio, 2002, p. 8-9). Nessa perspectiva, o Ensino Médio deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social (, Art. 1º§ 2º da Lei 9394/96 apud PCN/EM, 1999, p. 22), que preserve uma preparação para o exercício da cidadania e propicie preparação para o trabalho (op.cit.).

Considerando a organização curricular do Ensino Médio a Secretaria Nacional patrocinou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que possuem um caráter não normativo, mas apenas difusor dos princípios da Reforma Educacional Brasileira, constituindo-se como uma sugestão e uma referência para a orientação de escolas e docentes na elaboração de um currículo adaptado às demandas da nova legislação educacional. Ambos documentos educacionais nas suas limitações dão um caráter de importância a filosofia enquanto disciplina do ensino médio brasileiro.

O processo de exclusão e de reintrodução da filosofia nos currículos escolares de ensino médio tem impulsionado importantes lutas históricas e ideológicas. Não é à toa que ela aparece na nova LDB, mesmo que de forma difusa, caracterizando a especificidade e a necessidade da filosofia, particularmente, no ensino médio³⁷. Destarte o progressivo retorno da filosofia nos currículos das escolas brasileiras tem se caracterizado ainda em uma presença ainda “tímida” no currículo escolar. Ela aparece “dissolvida” enquanto necessidade aos educandos do Ensino Médio no domínio desses conhecimentos para o exercício da cidadania (art.36, paragrafo1º, item 3).

Segundo Horn (2000, p. 196), esta lei não caracterizou objetivamente sua obrigatoriedade no currículo, ficando novamente na condição de disciplina complementar, podendo ser ofertada ou não pela direção da escola dentro do quadro de preenchimento de 25% com disciplinas optativas.

No dizer de Carminati,

³⁶ Mesmo buscando um diferencial da antiga lei (5692/71) que insistia na afirmação do ensino profissionalizante, o texto da nova lei preserva *resquícios* do sentido de qualificação de mão-de-obra para os novos “desafios” da sociedade *tecnológica*. Sobre o ensino profissionalizante importante ver: Frigotto, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo; Cortez, 1989; Kuenzer. Acácia (org.) *Ensino Médio*. São Paulo; Cortez, 2000.

³⁷ Ver mais em: Rodrigues, Zita Lago, “*A filosofia no ensino médio a partir da LDB 9394/96 e das diretrizes curriculares do MEC*”(2002); Carminati, Celso J. *Ensino de filosofia no segundo grau: do seu afastamento ao movimento pela reintrodução – A Sociedade de Estudos e Atividades filosóficas* (PPGE UFSC, 1997); Horn, Geraldo B. *Filosofia no ensino médio* (2000).

na prática, contudo, por sua histórica presença no currículo, mesmo facultativa e em decorrência das lutas dos movimentos pela sua reintrodução nas escolas de ensino médio, observa-se ainda que lentamente, um aumento de sua presença nas escolas em diversos Estados da Federação brasileira (Carminati, 2003, p. 49).

No entanto, esse aumento ainda não garante presença segura em muitas Secretarias de Educação, ou seja, sua presença curricular é muito frágil, em muitos casos se restringe a poucas aulas semanais. Alves (2002) considera que as reformulações legais não garantem por si a relevância e a pertinências dessa presença, mas mesmo assim entende que estas reformulações são um passo importante nessa direção.

Mesmo a LDB ao manifestar que a filosofia seja obrigatória na necessidade de conhecimentos para o exercício da cidadania, se percebe que há uma presença inócua da filosofia no ensino médio, em que sua presença aparece vacilante devido à variação da carga horária no currículo escolar (cf. Alves 2002, p 55). Parece-nos que o ensino filosófico depende de alguns fatores intermediários, que no conjunto das necessidades educativas/formativas não consideram o ensino filosófico como umas de suas prioridades.

Diante de algumas problemáticas que são levantadas sobre o ensino de filosofia no ensino médio (de sua presença/ausência), faz-se necessário resgatar o sentido da emancipação humana no espaço educativo, a partir, sobretudo, da compreensão do espaço da filosofia no ensino e na aprendizagem, enquanto se constitui uma reflexão crítica (no imaginário social), que possa mobilizar o exercício do pensamento crítico sobre os aspectos da formação do sujeito na sociedade. Entendemos que pensar o ensino de Filosofia no ensino médio escolar ainda é complicado e desafiador.

No dizer de Rodrigues (2002):

A filosofia, em seu retorno ao currículo do ensino médio, não dever ser vista como uma solução as mazelas da educação escolarizada. Isso demanda questões e ações muito mais amplas, com o comprimento de todos os envolvidos no processo sócio-político-educacional. Tratadas e desveladas, de modo articulado, tais questões e ações, através de profissionais aptos ao exercício do filosofar e da docência da filosofia, este trabalho educativo, pela amplitude e enriquecimento das visões e pela ampliação das concepções de mundo que possibilita, poderá fazer com que o aluno desse nível de ensino tenha uma significativa melhora em sua relação com a realidade, situando-se em sua percepção do contexto em que vive, ampliando possibilidades de entendimento, compreensão e contextualização (p.182).

Ao se considerar como as regulamentações legais tratam da inserção da disciplina de filosofia no Ensino Médio, podemos reconhecer uma conturbada trajetória histórica dessa disciplina no espaço educacional brasileiro, é preciso ter um olhar mais atento sobre o papel do ensino de filosofia neste segmento da educação básica no Brasil. Na lógica da especialização exacerbada, característica de nossa época, a filosofia se vê numa crise de identificação. Ao nosso ver, essa crise culmina na crise de referenciais do próprio conhecimento educacional contemporâneo.

A filosofia ainda se vê em meio à era de uma *positivização*³⁸ e generalização do caráter tecno-científico do conhecimento, que atinge seu auge de realização inclusive no campo educacional. Desde meados do século XIX, como consequência da filosofia de Augusto Comte - *chamada de positivismo* - foi feita uma separação entre Filosofia e as ciências positivas (matemática, física, química, biologia, astronomia, sociologia).

Enfim, mudou de tal modo o estado dos espíritos a este respeito que, atualmente, o sistema de idéias de cada indivíduo, desde então o cidadão menos instruído até o mais esclarecido, corresponde quase em sua totalidade às ciências positivas, e as antigas crenças ocupam aí, comparativamente, um lugar muito pequeno, nas próprias classes em que essas crenças conservaram maior força (Comte, 1978, pág. 55).

As ciências, dizia Comte (1992), estudam a realidade natural, social, psicológica e moral e são propriamente o conhecimento verdadeiro. Para ele, a Filosofia seria apenas uma reflexão sobre o significado do trabalho científico, isto é, uma análise e uma interpretação dos procedimentos ou das metodologias usadas pelas ciências e uma avaliação dos resultados científicos. A Filosofia tornou-se, assim, uma teoria das ciências ou epistemologia.

No campo da educação muitos elementos são discutíveis nas contradições elementares dos elementos positivistas nesse espaço. Porém, alguns elementos demonstram que a educação, além de ser um espaço de formulações, na visão positivista contribui para as suas proposições e intenções. Basta lembrar que Durkheim formulou as primeiras orientações para a Sociologia do ponto de vista educacional, buscando garantir o restabelecimento da ordem social a partir da aplicação do método positivista defendida por ele:

³⁸ Sobre o positivismo na educação ver Sguissard Valdemar. Positivismo e educação no Brasil: notas introdutórias. Mimeo, 1992. WARDE, Miriam J. *A favor da educação, contra a positivização da filosofia*. Revista Em aberto, Brasília, n.45, p. 27-33, jan. /mar. 1990.

É a sociedade como um todo e cada meio social em particular que determinam o ideal que a educação realiza. A sociedade só pode sobreviver se entre os seus membros existir um suficiente grau de homogeneidade; a educação perpetua e reforça essa homogeneidade ao fixar na criança, desde o início, as semelhanças essenciais que a vida coletiva exige. Mas por outro lado, sem uma certa diversidade, toda a colaboração seria impossível; a educação assegura a persistência dessa necessária diversidade ao ser ela própria diversificada e especializada (Durkheim apud Ferreira p. 23).

Por muito tempo a educação brasileira baseou-se nas linhas do positivismo. Evidentemente essas referências acentuam-se ao interesse e à necessidade que os próprios positivistas viam na possibilidade de educação da nação, como fator importante na implementação da *sociedade positiva* (Sguissardi, p. 13), que não nos atentaremos aqui.

Por outro lado, emergem algumas questões que nos fazem pensar sobre o ensino da filosofia e pensar nas suas supostas referências de análises e de ação nesta problemática. Isto é, se o cientificismo positivista não serve como referencial da filosofia, quais, então os pressupostos para amparar o ensino filosófico? Não seria uma redução epistemológica da própria filosofia determinar algumas referências pedagógicas para seu ensino? Não seria o próprio pensar crítico um referencial importante para o ensino de filosofia? Mas onde pautar suas bases epistemológicas desse pensamento após a crise de referencial da modernidade?

Quando falamos de ensino e de aprendizagem na filosofia no ensino médio, não podemos encarar apenas um discurso da mera defesa disciplinar, mas do sentido mais amplo e original do fazer filosofia. Esse fazer pode representar também uma revisão das diferentes definições epistemológicas do seu sentido diante da chamada crise de referências recorrentes nas ciências humanas e na educação de modo particular, que estão vinculadas a determinadas visões de mundo em crise³⁹.

Porém, a partir dos sentidos que se pautam para o ensino de filosofia, seria pertinente situar, em linhas gerais o debate que se tem voltado às tendências a favor ou contra o projeto iluminista da modernidade e vinculá-los na própria discussão da ação pe-

³⁹Pensando no espaço de elaboração das visões de mundo, pode-se dizer com Stein que: *A visão de mundo se quer concretamente como fundamento da ação do homem (e da mulher), ainda que só mediatamente vise a ação, sendo antes contemplação. O ethos da visão de mundo está na transparência de seu olhar que revela o sentido, e revelando o sentido, revela o mundo. Mas o olhar da visão de mundo é um contemplar que se entusiasma, que manifesta adesão* (Stein, p.51, anotação entre parênteses nossa e grifo do autor).

dagógica do ensinar filosofia diante dessa crise referencial⁴⁰. Isso pode nos levar a caracterizar não só o específico do ensino de filosofia como discutir aspectos referenciais da própria Educação.

Não são em vão as lutas e as disputas para sensibilizar a sociedade sobre a significação em torno da importância do ensino de filosofia. Todavia, considerando a historicidade desse tema se torna problemática a maneira de situá-lo diante das reformulações paradigmáticas, nas formas controversas de se compreender a crise de fundamentos educacionais e das investidas críticas contra a própria razão. A crítica dos pós-modernos elimina qualquer fundamento último no estatuto epistemológico educacional, pautados sob signo da racionalidade e da normatividade baseados em princípios verdadeiros e universais. Conforme Tomaz Tadeu (2000) se faz necessário atualmente:

(...) pensar e viver sem fundações últimas, sem princípios transcendentais, sem critérios universais. Nenhuma fundação é realmente última, nenhum princípio realmente transcendental, nenhum critério, realmente universal (...) dar as costas às epistemologias da verdade e do verdadeiro. A verdade não é uma coisa a ser descoberta. A verdade não é uma questão de identidade com o 'real' ou com a natureza. Fundar, em vez disso, uma epistemologia do verídico: o que conta como verdade ou como verdadeiro? Como se define o que é verdadeiro, quem o define e sob que condições?(...) destacar não as condições lógicas e empíricas, mas as condições históricas e políticas de produção da verdade. Buscar descrever não a 'verdade', mas os seus regimes.⁴¹

Se não há pressupostos para reger o conhecimento, torna-se impossível pensar a educação nos moldes de uma concepção cientificista, ou até mesmo nos parâmetros do historicismo. A questão de que lugar ocupa a razão se contrapõe em nosso contexto atual com os pluralismos dos regionalismos pós-modernos da razão (Flickinger, 2000, p.142). A filosofia (na educação) a medida em que se apresenta como uma ação proposital reclama elementos para uma reflexão e um direcionamento, mas que, conforme Marques, estamos vivendo num,

tempo de deslocamentos, fraturam-se as referências ou linhas de orientação: a razão, a história, o Estado, o saber das ciências ou o sujeito coletivo não passam agora de ficção. Desaparecem os limites, os contornos, as fronteiras entre as disciplinas

⁴⁰ No terceiro capítulo apresentaremos *elementos* que se pautam a partir das *práticas pedagógicas*, de como esse fenômeno aparece nas colocações de professores de filosofia do Ensino Médio, de escolas de São José/SC.

⁴¹ Silva, Tomaz Tadeu da. *Um manifesto pós-estruturalista para a educação*. Rio de Janeiro. X Endipe, 2000.

do saber, entre as práticas sociais, com a perda generalizada das identidades e a dissolução dos procedimentos, tudo posto a mercê das combinações e jogos de retórica (Marques, 1993, p. 66).

A reflexão sobre o ensino de filosofia abarca a questão do lugar que ocupa seus aspectos referenciais e fundamentais. E quando falamos desses aspectos se quer pensar sobre os pressupostos racionais (razão), que constitui o conjunto de disposições que mobilizam o pensamento filosófico desde sua origem, ou seja, dispor dos elementos do ensino que estejam pautados em princípios e fundamentos críticos da **razão**. Ao ter a convicção que falar da razão, não se pode acreditar ingenuamente que os aspectos racionais dos seres humanos sejam apenas instrumentos que nos mantenha esclarecidos, mas admitir que ela pode ser também deturpadora e pervertida, que se coloca à serviço da mentira e do poder (Aranha, 1998, p. 93).

A pretensa objetividade positivista, que neutraliza a dimensão dialética da razão, aborda o ser representado de maneira distinta, num discurso programado, proposital e metodicamente situado fora do contexto interativo do ser humano com o mundo cotidiano. Dessa forma, a razão assume seu caráter instrumental restringindo sua forma de proposição crítica, inclusive da filosofia (Warde, 1990).

Se ainda falamos em razão, conforme Chauí (2002), é porque ela pode servir para perguntar se um pensamento contribui ou não para que os seres humanos conheçam e compreendam as circunstâncias em que vivem. Essa questão pode ou não ajudar a alterar as situações em que os seres humanos consideram inaceitáveis ou intoleráveis. A razão além de ser critério para avaliar os conhecimentos, pode se colocar também instrumento crítico, com potencial ativo ou transformador das circunstâncias da qual vivemos (p. 52-53).

Importante notar quais pressupostos que se apresentam como norteadores das elaborações didáticas e metodológicas da ação educativa no ensino de filosofia, de modo que se busque uma epistemologia crítica, importante para uma visão crítica do conhecimento. Dessa forma, achamos importante apresentar no terceiro capítulo alguns supostos empíricos da prática pedagógica do ensino de filosofia. É na maneira de perceber a condição da filosofia no ensino que podemos pensar e repensar alguns pressupostos referenciais de sua presença no ensino médio.

CAPÍTULO III

3 ELEMENTOS DA PRÁXIS: DO “FAZER” FILOSOFIA ENTRE A RAZÃO E A DESRAZÃO NO ENSINO FILOSÓFICO

No capítulo anterior, apresentamos alguns elementos contextuais indicando como a filosofia se situa atualmente no espaço educacional, de modo particular, no que se refere ao sentido de seu ensino no Ensino Médio escolar; e as questões que aparecem em defesa de sua presença na grade curricular, resgatando o modo como ela pode ser pensada na estrutura geral de ensino e de aprendizagem, na sua especificidade epistemológica, na sua natureza pedagógica e no seu movimento curricular de presença/ausência dentro da Educação escolar brasileira (Alves, 2002).

Ao considerarmos esses elementos a respeito do ensino de filosofia, discutimos os aspectos da formação educativa, ancorada em questões pedagógicas, sobretudo, pautadas no debate sobre os pressupostos do pensar filosófico e dos seus aspectos referenciais no campo educacional. Uma filosofia a ser ensinada que não se preocupa com esses aspectos corre o risco de ser outra coisa, menos filosofia. Uma filosofia que não busca uma fundamentação crítica no espaço pedagógico, na reflexão das diretrizes, valores e crenças que estão na base das práticas educativas, desvia o sentido de sua razão de ser nesse espaço (Severino, 1998).

A filosofia ao se tornar uma disciplina específica, é como as outras disciplinas, mas com aspectos que permitem ao professor e aos alunos situá-la na sua especificidade e aprofundar questões do próprio pensar, do conceituar, do problematizar e do argumentar. Conforme Severino (1998, p.5), *estas atividades precisam referir-se a conteúdos reais e não a conteúdos formais; sua abstratividade não significa desvincular-se do*

mundo real dos fenômenos e das situações históricas vividas pelos homens (e mulheres) (acréscimo nosso). Embora não haja consenso no que se refere a esses aspectos, mesmo assim nos deparamos com a necessidade de ampararmos alguns elementos teóricos como base para o analisarmos sob certos aspectos, a Filosofia no espaço escolar.

Mas antes, consideramos importante salientarmos que o propósito de analisar o ensino de filosofia e o sentido que ele representa no nível médio escolar, requer uma compreensão também de alguns elementos da práxis que se estabelecem no interior dessa experiência emblemática do ensinar filosofia no Ensino Médio. De um lado, temos que atentar com a presença do ensino de filosofia que não se definiu completamente, restando admitir que haja apenas uma presença inócua na grade curricular (Alves, 2003)⁴². Por outro lado, não se pode deixar passar a relação sintomática da própria práxis pedagógica do ensinar filosofia inserida num contexto que se estabelece nos limites da razão e da desrazão.

Há uma espécie de nebulosa polêmica entre a preservação da razão moderna como referência epistemológica, de um lado, e da desrazão como alternativa no discurso pós-moderno educacional contemporâneo. Tal polêmica, no dizer de Trevisan (1999, p.120) é sustentada pela tese defendida por diversos autores que afirmam que a pós-modernidade é uma espécie de atmosfera cultural, resultante das alterações na condição da produção industrial, na emergência das novas tecnologias que se expressam no pós-modernismo como reflexo dessas mudanças⁴³.

Nesse particular, o ensino de filosofia se expressa num espaço educacional como sendo consideravelmente problemático, à medida que se re-configuram os diversos discursos, mediatizado cada vez mais pela dinâmica contextual, nas suas elaborações e pelas suas transformações científicas, tecnológicas, culturais e de comportamentos definidos nas relações pedagógicas, desenhando-se em configurações complexas entre os

⁴² Alves (2003, p.103) entende que mesmo com a justificção da nova LDB e dos Parâmetros Curriculares da importância da filosofia que desenvolva os *conhecimentos necessários para o exercício da cidadania e para a formação geral dos alunos do ensino médio*, ainda não esta claro como deve ser essa presença no ensino médio.

⁴³ Para melhor referência ver: Jameson, Frederic. *Pós-modernismo*. São Paulo: Ática, 1997; _____ . *Espaço e imagem: teorias do pós-moderno e outros ensaios*. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 1994.

conceitos de ensino e aprendizagem a partir da construção do conhecimento que marca o mundo contemporâneo⁴⁴.

O que se conclama ao pensar filosófico, particularmente, é pensar o ensino de filosofia e situá-lo como pensamento crítico, ou seja, afastar os ares sedutores do discurso e situar as exigências do “pensar” e do “fazer” filosofia hoje. Situar essa característica implica em localizar a partir de um dos sujeitos históricos comprometidos com o processo formativo-humanizador, os professores, identificando-os nas referências teóricas e na práxis educativas no espaço escolar contextualizado.

Discorreremos nesse capítulo, em direção à uma reflexão crítica (filosófica) para reconhecer as posturas existentes em torno do ensino de filosofia. Procuraremos situar alguns “lugares comuns” da disciplina do ponto de vista dos professores. Trata-se de pensar a tarefa filosófica atribuída a um ambiente que progressivamente impõe-se uma operacionalidade tecnocrática que privilegia a eficiência, a produtividade e a utilidade, a partir de uma lógica que avalia, friamente, custos e benefícios (Cerletti e Kohan, 1999, p.26).

Nesse quadro, a especificidade da filosofia no ensino aparece na forma de reconhecer uma racionalidade que se dá na organização do exercício filosófico enquanto mais uma disciplina no currículo⁴⁵. Carminati (2003) considera que o fato de atribuir à filosofia uma especificidade está relacionado, entre outras questões, à maneira de estabelecer conexões entre as diversas áreas do conhecimento; procurando, como isso, explicar de distintos modos uma realidade, ou um objeto de uma mesma área (p.60)⁴⁶.

Entender a filosofia, não como um mero conhecimento pedagógico (com conteúdos a serem estudados e que podem ser trabalhados por qualquer atividade ou área do conhecimento), corresponde a uma forma de compreendê-la como portadora de uma

⁴⁴ Sobre o assunto existe uma extensa bibliografia (além da referência oficial – LDB/1996 e PCNs/1999) acerca das várias linhas e perspectivas que servem como referência, limitamo-nos a indicar para consulta: Romanelli, Otaiza de Oliveira, *História da educação no Brasil* (5ªed. Petrópolis: Vozes, 1984); Saviani, Demerval, *Educação: do senso comum a consciência filosófica* (12ªed. Campinas:Autores Associados,2000); Giraldelli Jr., Paulo, *História da Educação* (2ªed. São Paulo: Cortez, 1996); Aranha, Maria L. de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna 2ªed., 1996.

⁴⁵ Os PCNs com a intenção de diminuir a centralidade da disciplinaridade nos currículos escolares, organiza-se em *áreas do conhecimento*, que são três: Linguagens e Códigos e suas tecnologias, Ciências da Natureza Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias, onde a filosofia esta enquadrada.

⁴⁶ Ver mais Carminati, Celso J. *Formação e Docência: a trajetória de professores de filosofia de ensino médio*. Tese Doutorado: Centro de Ciências da Educação – UFSC, Florianópolis, 2003.

identidade própria, com sua contribuição no âmbito escolar (Matos, 2002). Quando afirmada essa identidade (enquanto sentido), não se espera simplesmente averiguar apenas as técnicas didáticas, mas perceber qual racionalidade epistemológica que perpassa a compreensão do ensino de filosofia.

Qual racionalidade melhor expressaria o “papel” da filosofia enquanto disciplina no Ensino Médio? As expressões fenomênicas dos professores que atuam na prática pedagógica demonstram um caráter controverso da própria presença da filosofia nesse espaço. Se de um lado a racionalidade filosófica corresponderia a um saber crítico em que o professor manifeste sua necessidade, importância e utilidade para os estudantes, por outro, tais propósitos correm o risco de ao querer se reafirmar uma racionalidade instrumental, testemunhar, por si só, sua inutilidade.

Ao mesmo tempo em que os professores buscam se empenhar em construir um saber crítico com seus alunos, demonstram muitas vezes, traçar um papel invertido, repassando e desenvolvendo conteúdos de forma autoritária, formatadas em conhecimentos pré-estabelecidos, e muitas vezes já superados (Pucci, 1998, p.24). E o que era para ser a construção da formação crítica (*Bildung*) dos estudantes, transforma-se em semi-formação (*Halbbildung*). A filosofia torna-se, então, “terra de ninguém” e acaba por contribuir para a *alienação cultural e social*.

Para entender como esse fenômeno se manifesta no campo empírico, pautamos alguns lugares comuns que apresentam problemáticas do ensino filosófico. Dentre eles destacamos as “expressões” dos professores a respeito da filosofia enquanto disciplina específica no Ensino Médio, e quais as limitações mais visíveis em relação à prática pedagógica dessa disciplina; bem como as principais prerrogativas atribuídas ao ensino filosófico. No dizer de Garcia (2002, p. 66), *a presença da atividade designada como filosofia nos espaços de nossas instituições escolares nos convoca a pensar sobre os significados socialmente instaurados dessa presença*.

Para localizarmos essas expressões, presentes nos dados recolhidos da pesquisa entre os professores, optamos por um tipo de apresentação que não contempla as tabelas, mas os comentários sobre alguns itens perguntados. Com tal procedimento, pensamos em relacionar dois objetivos: preservar o contexto em que foram produzidas as respostas do questionário e, trabalhar com a idéia de representatividade não-estatística, a

fim de evitar qualquer pretensão generalizante, visto o limitado número de professores que responderam ao questionário.

Nesse sentido, destacaremos itens referentes ao questionário, anotando algumas afirmações dos próprios professores, que são expressivas na tendência da prática pedagógica da filosofia no Ensino Médio, elas contêm um enfoque, mesmo que parcial, da situação da disciplina na práxis pedagógica. A tarefa de examinar com profundidade cada item é muito extensa, por isso, o principal objetivo deste capítulo é o de desencaixar, a partir das manifestações, a reflexão; mais apontando do que analisando exaustivamente aspectos importantes.

3.1 PERCEPÇÕES GERAIS DOS PROFESSORES DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA

Do que estamos falando quando nos referimos às percepções gerais dos professores de filosofia?

O modo como o professor de filosofia se relaciona com as temáticas e conteúdos programáticos têm muitos sentidos, seja porque tenha incidências diretas com a sua formação ou pelas determinações histórico-político-sociais que interferem nesse contexto. Se entendermos que ensinar filosofia implica uma prática, seus professores estão marcados diretamente por ela.

Dessa forma, talvez seja legítimo apresentar algumas percepções/expressões dos professores; primeiramente, a respeito de suas considerações sobre o “papel” da filosofia enquanto disciplina do ensino médio⁴⁷:

(P1) *Fazer com que os educandos confrontem opiniões e passem a investigar, refletir e melhorar sua relação com as pessoas e entender os diversos aspectos da realidade.*

(P2) *Fazer com que os alunos aprendam a pensar e expor suas opiniões.*

⁴⁷ Usaremos a letra “P” e um número para designar a expressão de cada professor que respondeu o questionário. Foi um total de 13 (treze) professores que foram abordados, por isso achamos um universo insuficiente para um aprofundamento do questionário.

(P3) *Despertar o educando para que perceba que ao proporcionarmos uma discussão ética através da reflexão sobre costumes e valores a serem praticados em todos os tempos e lugares, para o exercício da cidadania (...).*

(P4) *Seu papel é o de colaborar na formação de alunos críticos e atuantes na sociedade em que estão inseridos.*

(P5) *Desenvolver o senso crítico “reflexivo”, auxiliar no desenvolvimento da expressão escrita e oral com consistência e em maior extensão que a simples repetição do que os outros disseram(...).*

(P6) *Desenvolver e exercitar a argumentação crítica por parte dos alunos.*

(P7) *Aprendendo a argumentar criticamente visando a decisão de consenso.*

(P8) *Contribuir para a formação de cidadãos críticos e participativos.*

(P9) *Possibilitar aos educandos espaços de formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de pensar e refletir a própria vida.*

(P10) *Fazer o aluno gostar de estudar (amar o conhecimento); ensinar o aluno filosofia a partir da realidade que o cerca (...).*

(P11) *Instrumentalizar o sujeito para que faça análises de conjuntura, perceba as contradições e de maneira crítica e criativa apresente projetos de soluções.*

(P12) *Problematizar e produzir consciência das realidades humanas presentes, passadas e futuras. Despertar consciência crítica, cidadania e ética.*

(P13) *O papel da filosofia é fazer a crítica do conhecimento estabelecido pelo todo.*

Dentro dessas percepções, é notável a variável maneira de lidar com o sentido disciplinar, bem como, de se fundamentar a importância/relevância na organização programática da filosofia no Ensino Médio. É importante ressaltar que tal fundamentação muitas vezes está pautada na lógica de resultados. Para Carminati,

os professores se sentem aprisionados por uma racionalidade instrumental e infelizmente, para muitos, trabalhar dessa maneira é prova de honestidade moral e seriedade intelectual, mesmo que isto lhes custe a morte da arte de ensinar, do prazer de pensar, sentindo-se com a consciência tranquila e do dever cumprido (2004, p.2).

Convém ressaltar a necessidade pedagógica como uma preocupação presente entre os professores de filosofia. Na organização do programa da disciplina se faz necessária que ela não seja feita de forma mecânica, desconecta com a potencialidade da própria reflexão crítica do ensino e da aprendizagem filosófica. E que conforme Horn:

O professor precisa proceder como filósofo, sua atividade deverá ser o exercício público da Filosofia. Em sala de aula, ele tem de se apresentar como filósofo, isto é, o modo e o exercício de pensamento tem de ser filosóficos (Horn, 2000, p. 199).

Na sua grande maioria, os professores reservam para a filosofia um compromisso de ser um saber crítico, que apresenta como tarefa desenvolver tais aspectos com os estudantes, a fim de que estes aprendam a pensar criticamente a realidade. Porém, há ainda que se dar conta da questão metodológica na escolha de conteúdo e na forma de tratá-los em sala de aula. Para Cerletti e Kohan cada vez mais o espaço escolar está sendo influenciado por saberes e práticas que visam a reproduzir valores e crenças fundamentalmente mercantis e empresariais (1999, p. 26).

Com essa perspectiva algumas limitações são mais visíveis e aparecem apresentadas pelos professores a partir das seguintes afirmações:

(P1) falta de interesse dos alunos devido a não valorização da disciplina pelo sistema durante décadas.

(P3) não existe uma continuidade da disciplina, ou seja, deveria estar sendo trabalhada desde as séries iniciais ou em todo o ensino médio (...).

(P5) limitação das bibliotecas escolares (...) (P8) falta de diálogo com as demais disciplinas (P9) por ser uma disciplina que não é cobrada em vestibular.

(P10) carência de recurso audio-visual; carência de material didático que vincule todas as disciplinas a partir de suas origens filosóficas; alto número de alunos em sala.

As ocorrências em relação às limitações da prática pedagógica são caracterizadas por questões de ordem operacional, tais como: *carência de material didático, falta de acervo bibliográfico nas escolas, número de hora/aula insuficiente* etc; e questões de ordem significativa que se relacionam ao “para quê” da filosofia no Ensino Médio e isso se reflete nas afirmativas de: *falta de interesse dos alunos, a necessidade de que a filo-*

sofia esteja presente no vestibular, a fragmentação da própria disciplina de filosofia etc.

Os imperativos impostos pelo *praticismo positivista* tratam de ajustar a própria ordem disciplinar da filosofia aos padrões de uma razão instrumental, reduzindo o que poderia ser um potencial formativo de esclarecimento, *de radicalidade e emancipação em semiformação* (Pucci, 1998, p.25). Se pensarmos as condições em que se encontra a disciplina de filosofia no ambiente escolar, poderíamos dizer que resta pouco do seu potencial formativo enquanto, realmente, consciência crítica, espírito crítico, isto é, *filosofia*.

As considerações dos professores (muitos nem se dão conta disso conscientemente) estão associadas às problemáticas educacionais contemporâneas. De um lado, relacionadas à crise do referencial educacional que se apresenta ultrapassado no processo de construção do conhecimento, em que as abordagens de ensino e de aprendizagem com as quais se convive – freqüentemente chamado de *tradicional*⁴⁸ - está constituída em torno de uma metodologia de reprodução automática de conteúdos, pela passividade dos alunos e pela ausência da atividade crítica, tanto de professores quanto de alunos. A tendência, nesse tipo de abordagem, é elaborar “programas de conteúdos” fechados em que não se admite comportamentos que não sejam previsíveis (Muzikami, 1986, p.11).

A educação, algumas vezes, tem servido à alienação, à conservação da ordem vigente, econômica, social e política. No dizer de Novaski, essencialmente comprometido com a reprodução das relações de poder, de exploração e de dominação, o trabalho pedagógico é, portanto, um trabalho político (1989, p.4). Se pensarmos o problema do ensino de filosofia, cabe perguntar-se sobre o “como” ensinar. Implica uma reflexão acerca da dimensão filosófica e pedagógica da própria atividade educativa.

A necessidade de novos referenciais pedagógicos, apresentados pela *complexidade* epistemológica contemporânea, exige um novo caráter de compreensão sobre as temáticas educativas e as elaborações pedagógicas atuais. Essas exigências dizem respeito também à uma determinada epistemologia do ensino de filosofia. Essa disciplina ao ser ensinada num modelo tradicional, pouco ou quase nada justifica sua presença

⁴⁸ Indicamos nesse sentido: Muzikami, Maria da Graça N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo; EPU, 1986.

pedagógica na escola. Mas se há um sentido importante do ensino de filosofia, equivale ao menos colocar em evidência uma *epistemologia crítica* da prática pedagógica.

Uma epistemologia crítica no ensino de filosofia estaria centrada em uma alternativa à atuação pedagógica dos professores, como também, na relação dos alunos com a disciplina; na busca de alterar o modelo pedagógico convencional, ou seja: naquele onde o importante é a transmissão do conhecimento. Por isso é importante saber se o *fazer* filosofia, enquanto disciplina do ensino médio, é de fato filosofia, no sentido radical do termo. Ora, em que consiste afinal esse fazer, se não for o fazer típico de quem é filósofo? Retomando a pergunta: Afinal de contas, qual é a tarefa da filosofia? Ou em que consiste a atividade de quem se dedica a filosofar?

Adorno (1995) sugere que a filosofia mantenha seu caráter de não necessidade, pois, *como a filosofia não serve para nada, ainda não envelheceu; nem sequer lhe seria lícito, se não se quisesse insistir às cegas em sua culpa, reclamar-se a auto-postulação*. E se ela não envelheceu, ainda se faz necessário preservá-la da moda, pois o que vira moda, na sociedade mercantil, envelhece, torna-se obsoleto e morre. Nesse sentido, a filosofia não perde seu caráter crítico, autônomo, que auxilie o olhar a sociedade por dentro e sem as vendas do conformismo (Pucci, 1998, p. 29).

No entender de Von Zuben (1992, p.13) a filosofia se defronta com o movimento do problematizar, isto é:

Um problema desencadeia a atividade do filosofar: surge aí o questionamento. Admite-o, então, comumente que a filosofia e questionamento articulam-se dialeticamente. (...) Questionar é investigar, abrir espaços seguindo vestígios. A filosofia nasce de uma necessidade radical de conhecimento. É uma atividade teórica. Filosofar é teorizar. (Von Zuben, p.14-15).

Essa conjunção filosófica entre a busca do conhecimento e a atividade teórica, acentua a tarefa e o potencial realmente crítico e problematizador da filosofia no espaço escolar. Se o professor de filosofia abrir mão dessa tarefa, construirá o atestado da própria morte da filosofia. Pucci (1998) questiona se em uma sociedade administrada é:

possível reconstruir sua teleologia radical e emancipadora? Pode ainda a filosofia trazer alguma contribuição efetiva para se pensar o processo de formação cultural que se desenvolve

nas relações sociais de produção, particularmente nas escolas?(p. 25)⁴⁹.

É importante sublinhar que os desafios colocados à disciplina de filosofia não se reduzem apenas à problemática de sua presença na escola. Mas, as questões sobre *o processo de formação cultural* salientam a necessidade de que no ensino de filosofia tenha-se uma preocupação voltada para os desafios educacionais contemporâneos. Ensinar e aprender filosofia inclui reconstruir o pensamento e as atitudes autenticamente formativas.

3.2 AS PRERROGATIVAS DO ENSINO FILOSÓFICO: *entre problemas, conteúdos e metodologias*

Além das problemáticas e as limitações ao exercício do ensino de filosofia e dos problemas quanto à formação dos professores tornam-se relevante os fatores ligados às prerrogativas do ensino filosófico. Alguns desses fatores estão relacionados aos problemas, aos conteúdos e aos métodos do ensinar filosofia. Dos problemas alocados sobre o ensino de filosofia, da sua justificação no Ensino Médio, resta-nos perguntar: o que ensinar então em filosofia? Como ensinar? Quais conteúdos e métodos melhor correspondem ao potencial crítico da filosofia no ensino?

Comumente os professores de filosofia se encontram num processo de constante procura de uma concepção adequada sobre o ensino de filosofia no ensino médio. No questionário os professores apresentaram algumas considerações em relação a essa questão sobre o ensino filosófico no ensino médio que se manifestam nas seguintes expressões:

(P1) *O ensino de filosofia em nosso tempo deve primar pela interdisciplinaridade. Os conteúdos devem ser apresentados de forma problematizada.*

(P6) *É fundamental que o ensino de filosofia esteja articulado a outras áreas de conhecimento, ampliando o debate.*

(P7) *Auxiliar a entender a reflexão crítica, partilhando saberes e responsabilidades.*

⁴⁹ Ver mais em Pucci, Bruno. *Filosofia da educação: para quê?* Perspectiva. Florianópolis, v. 16, n.29, p.23-43, jan./jun.,1998.

(P9) *Questões sobre ética.*

(P12) (...) *As condições para se produzir debate sobre tópicos contemporâneos da filosofia reportam para uma necessidade de acesso e assimilação maior de informações, também de dinâmicas pedagógicas apoiados em recursos audiovisuais e da internet.*

Gallo e Kohan (2000, p.177-180), ao indicar críticas e reflexões a respeito de alguns lugares comuns da filosofia no Ensino Médio, apresentam três formas dominantes de ensino: (1) *baseada na história da filosofia*; (2) *baseado em problemas filosóficos* e (3) *baseado em habilidades cognitivas e/ou atitudes filosóficas*. O ensino baseado na história da filosofia se destaca por duas formas comuns: uma que dá ênfase aos filósofos (uns mais distantes e outros mais próximos) e outra nos conteúdos ou nos temas, tomando-os como centro do processo de ensino ou seu referencial (p.177). Ambas formas, de acordo com os autores, não têm uma relação direta com a “realidade”; como é abordado no processo de ensino, podem ser pertinentes ou não aos estudantes.

No ensino baseado em problemas filosóficos as questões que inquietam a filosofia e os professores motivam os alunos à participação, mobilizando-os para temas de interesse imediato, inclusive em questões que muitos filósofos contemporâneos não considerariam, propriamente filosóficas. Essa modalidade de ensino, uma vez que busca, muitas vezes, trabalhar com problemas proposto pelos alunos, aproxima-se mais da vivência dos estudantes; alcançando, portanto, mais relevância no processo (idem, p.179). A terceira forma de considerar o ensino de filosofia, em resumo, se pauta em propiciar aos alunos um conjunto de habilidades de pensamento (ibidem, p.179).

A filosofia, ao ser assumida como um saber crítico presente no ensino escolar, revela suas características específicas, em especial, sua preocupação com os *por quês*; que assinalam sua problemática, seu conteúdo, sua metodologia, isto é, suas prerrogativas. Não é o fato de o professor entender de filosofia e pensar que somente isso manifeste suas características filosóficas. O fato é o de conduzir o pensamento na sua elaboração *didático-pedagógica* na esfera da reflexão crítica. Para Teles (2000), o homem (seres humanos) só tem consciência de si próprio e da realidade se pode refletir sobre isto é, também, se pode agir sobre si, transformando-se e buscando alterar a realidade exterior, criando cultura e mudando as circunstâncias (p.86).

O filósofo busca a máxima de Sócrates: *conhece-te a ti mesmo*. E a importância do filosofar consiste nisto: a busca de si mesmo. De qualquer forma, não é verdadeira a afirmação de que a filosofia é pura abstração. O filósofo pensa a realidade e o que acontece nela de forma profunda. Cabe à investigação filosófica tomar o objeto da consciência como o próprio ato da consciência das coisas, numa busca do significado delas em si. Conforme Colombo (1999, p. 13) *o filósofo é um curioso, um pesquisador, um admirado-admirador que se pergunta (...)*.

Também a filosofia é convocada a criar condições para que os alunos possam filosofar. Isso não é algo que seja dado, mas que seja construído e apresentado às possibilidades para que isso ocorra na atividade de ensinar filosofia. Desse modo, algumas prerrogativas, suscetíveis de revisão postulam-se como questões do filosofar no Ensino Médio escolar. As peculiaridades do ensino de filosofia exigem que se busquem parâmetros norteadores do conhecimento no processo de apropriar-se do próprio saber filosófico.

Pois, muitas vezes, como considera Carminati (1997), no ato de

não ensinar filosofia e sim do aprender a filosofar, muitos programas de filosofia acabam reunindo uma diversidade de textos, cuja abordagem, não obstante a melhor dedicação do professor, só pode ser algo superficial, quase sempre aborrecido para o estudante, frustrante para o professor e questionável do ponto de vista pedagógico, quanto a seus resultados educacionais (Carminati, 1997, p.160).

Por isso, o mais aconselhável para se compreender a apropriação do saber filosófico no ensino,

é o de evitar a separação entre “ensinar Filosofia” e “aprender a filosofar”, pois, ao tomar em consideração apenas um desses aspectos, poderemos incorrer no risco, de um lado, de minimizar a importância do conteúdo e o papel do professor, e, de outro, sobrepor métodos e técnicas de ensino como respostas aos desafios da sala de aula. Entretanto, não se trata de menosprezar um aspecto em detrimento do outro, mas que tanto o aluno que estuda na universidade, quanto aquele do ensino médio possam ser levados a aprender a filosofar mediante o estudo da própria Filosofia (Carminati, 2003, p.75-76).

Essa é uma via produtiva para se entender o que genericamente é designado como o objetivo do ensino de Filosofia no Ensino Médio: uma educação para a apropriação do saber filosófico supõe a constituição de um conjunto de referências, que, pela articulação sistemática de conteúdos programáticos, linguagem e processos específicos de pensamento, permita aos alunos descobrir encadeamentos, estruturas nos discursos

de proveniência diversa, inclusive nos que são produzidos por eles mesmos. Evitando-se, assim, que as aulas sejam preenchidas por discursos vazios, por reflexão sem muito sentido, ou então que se tornem lugares apenas para discussões e "críticas" vagas, indeterminadas.

Ensinar para a apropriação filosófica significa reafirmar que a crítica não vem antes das condições que a tornam possível. Portanto, se o desenvolvimento do pensamento crítico não provém de genéricas discussões de temas e problemas, não provém também de uma coleção de conceitos, doutrinas, problemas e textos. O pensamento crítico é fruto do desenvolvimento dialético do campo educativo, aberto a radicalidade e à posse de reflexões autônomas e não apenas de conteúdos programáticos.

Se a filosofia é "o lugar crítico da razão", é necessário que nunca se use esta expressão de forma pomposa. Com isso, mostrar que o objetivo da filosofia é avaliar criticamente os tipos de idéias existentes sobre a *razão*. É importante explicar este aspecto da filosofia ao estudante porque ele está habituado, em todas as outras disciplinas, a limitar-se a decorar conhecimento "já feito". Em filosofia, o estudante vai ser confrontado com a sua abertura: não há "conhecimento já feito", só há as teorias dos filósofos, que são todas discutíveis. O objetivo do estudo da filosofia é saber discutir essas idéias, e não apenas repeti-las.

Uma outra prerrogativa, não menos importante, é que qualquer que seja o assunto tratado no ensino filosófico, não se pode esquecer que é da *leitura crítica*⁵⁰ da realidade que se retém o essencial da atividade filosófica. Uma leitura não é filosófica apenas porque os textos são filosóficos; pode-se ler textos filosóficos sem filosofar e ler filosoficamente textos jornalísticos, artísticos, políticos, etc. Esta leitura não se caracteriza pela simples aplicação de metodologias de leitura e análise de texto, mas pela atenção aos pressupostos e subentendidos do texto, pela reconstrução de um imaginário oculto que ultrapassa a literalidade. A apreensão daquilo que o texto enuncia exige que se compreenda como se produzem os enunciados e os processos de enunciação.

Contudo, essas não são algumas prerrogativas fechadas em si mesmas, que desconhecem outras possibilidades. Mas indicam fatores importantes sobre a prática de ser

⁵⁰ A respeito da leitura ver: Jantsch, Ari P. *Concepção dialética de escrita-leitura: um ensaio*. In: Bianchetti, Lucidio (org.). *Trama e texto: leitura crítica/escrita criativa*. São Paulo: Plexus, v. 1, 1996, pp 37-55.

professor de filosofia. E, ser professor de filosofia é estar pisando em um campo minado de desafios, principalmente, num contexto de constantes oportunidades filosóficas; e, à medida que se preserve o exercício da crítica.

A capacidade de problematizar, de pensar o mundo contemporâneo com seus desafios está se preservando aspectos importantes da atividade pedagógica. Embora tal reconhecimento seja essencial, é preciso reconhecer que o ensino de filosofia se encontra situado na contingência histórica das limitações e das variações das crises referenciadas.

Para Adorno, a crise de referência da formação humanista, preconizada pelo Iluminismo, não cumpriu suas promessas de emancipação, e a filosofia, como disciplina específica, tornou-se suspeita das suas relações com as ciências positivas. Quando suas teorizações reduziram-se a serviço das ciências particulares, se convertendo ela também em disciplina especializada, renegou aquilo que seu conceito mesmo invocava: liberdade espiritual, que não é compatível com conhecimento especializado (Apud Pucci, 1998, p.26).

Nesse contexto, seria importante para a filosofia resolver, conforme nos remete Adorno, o seguinte problema:

Se a filosofia desprende-se do medo que o terrorismo das tendências dominantes propaga — no caso das ontológicas, a tendência de pensar apenas o puro; no caso das científicas, a tendência de apenas aceitar o que está justificado pelo conjunto admitido de descobertas cientificamente reconhecidas como válidas — poderia conhecer o que lhe está vedado por este medo, aquilo que uma consciência não tolhida teria buscado ver (apud Pucci 62).

Até o presente momento procuramos apresentar alguns elementos da condição do ensino de filosofia, a partir das indicações empíricas em relação aos problemas relacionados à sua pertinência no Ensino Médio. Contudo, no que reside fundamentalmente tal necessidade? Por que defender a presença da filosofia como disciplina do currículo? Em que *ela* pode efetivamente contribuir na formação dos educandos do ensino médio? Essas são questões que procuram justificar a reflexão dos desafios para o ensino de filosofia.

Discutiremos, no próximo capítulo, pontos importantes do ensino de filosofia, a partir do referencial teórico da Teoria Crítica de Frankfurt, particularmente, de Hor-

kheimer e Adorno. Ao compreender os desafios para o ensino de filosofia nas escolas, os conceitos de formação crítica, de auto-reflexão da razão e de emancipação, expressam a possibilidade do resgate da atividade crítica da razão no contexto educacional do ensino de filosofia. A busca da formação do sujeito livre e emancipado são características necessárias para resgatar a própria filosofia inserida no ensino escolar.

CAPÍTULO IV

4 ELEMENTOS DESAFIADORES: O RESGATE DA AUTO-REFLEXÃO CRÍTICA E O ENSINO DE FILOSOFIA

“A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (Adorno, 1995)

Como foi apresentado no capítulo anterior, podemos dizer que a filosofia no Ensino Médio vive uma situação paradoxal, isto é, deve ser não sendo. O que isto significa? Podemos dizer que a filosofia, ao se encontrar enquanto uma disciplina no ensino, deve ser mais que uma disciplina específica e não sendo a partir das imposições que não valorizam seu processo formativo, conduzido-a nas formas tradicionais de transmissão de conhecimento. Além do mais o ensino filosófico precisa ser localizado nos impasses teóricos da educação, na crise de paradigmas e nas implicações metodológicas e teóricas.

Se há uma crise de referências teóricas, que apresenta um caráter problemático dos rumos epistemológicos da razão, significa que ela atinge os fundamentos racionais do próprio conhecimento educacional. Entretanto, faz-se mister reconhecer que esse impasse se refere a um tipo de concepção de razão que se assumiu no processo de construção do pensamento moderno. De modo que, o que se pautou na modernidade foi uma racionalidade instrumental, que está no interior de toda pulverização da própria epistemologia, fragmentando a ciências em muitas disciplinas e áreas do conhecimento.

Conforme aponta Trevisan, diante da crise dos parâmetros da clareza e distinção, próprios da razão ocidental, é preciso encontrar outros critérios de análise que sejam válidos, fora da lógica da dominação (1999, p.128). Mas qual razão? O que fazer diante

da crise de referências da reflexão educacional contemporânea? É possível resgatar a razão no processo educacional, particularmente, no ensinar filosofia no Ensino Médio?

4.1 TEORIA CRÍTICA E A CRISE DE REFERÊNCIAS

A partir das promessas da modernidade iluminista se cumpriu na sua totalidade um tipo de racionalidade que predominou na ciência e na técnica – *a razão instrumental* – que constituiu apenas uma face da razão humana. Paradoxalmente, os elementos do pensamento que buscavam autonomia, desmitologização e emancipação do indivíduo tornaram-se mecanismos de poder e opressão. Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento* dizem que “*o programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Ele queria dissolver os mitos e desbancar a credence através do conhecimento*” (1985, p.19).

Dessa forma, o referencial que se apresentou para os contornos educacionais na modernidade é o que se centrou na racionalidade moderna no conceito de razão auto-suficiente. Diante disso, o predomínio da eficiência educacional se pautou sobre a lógica de resultados (eficientes) para o modo produtivo. A Educação para ser eficiente, sob esse referencial, deve ser capaz de incorporar o complexo sistema científico e tecnológico ao seu desenvolvimento e colocá-lo a serviço da produção através dos sujeitos que forma (Stein, 1996, p.23).

Conforme Stein (1996, p.22)

A razão que se anunciara como caminho seguro para a autonomia e liberdade do homem, revelar-se-ia, ao final, o mais radical e insensível inimigo do homem por transformá-lo em objeto a serviço dos ditames da performatividade científico-tecnológica. A eficiência alçada ao nível de norma suprema de razão impôs o abandono dos ideais e fins humanos.

Se a racionalidade e a normatividade constituem essa representação crítica da crise da razão moderna, também tem respaldo uma crise da racionalidade educacional contemporânea. A razão que transformara o ser humano em natureza coisificada serviu de base as postulações educacionais modernas, demonstrando um confuso quadro teórico para as abordagens pedagógicas. No entender de Stein vivemos num período em que conceitos metafísicos de uma normatividade mal-esclarecida e os ideais de uma perfor-

matividade positivista não refletida estão lado a lado no espaço educacional (1996, p.22).

O tema da crise dos fundamentos racionais do conhecimento educacional aparece aqui, sobretudo a partir da crise estabelecida sobre as críticas referidas a razão na modernidade (da qual nos referimos no primeiro capítulo). A legitimidade dos conceitos teóricos, enquanto representação da modalidade de pensamento tradicional, aparece suspeitos na sua constituição, que no entender de Horkheimer, todo o pensamento tradicional se estabelece a partir do pensamento da identidade, da não-contradição, que leva a conduzir tudo a dimensão do mesmo, como faz a ciência cartesiana (Matos, 1994, p.20).

Poderíamos dizer, que o predomínio de uma razão normativa e performática de contornos positivistas, aciona posturas educativas *deformativas* (Zuin, 1999). Essas posturas deformativas inibem o processo de emancipação do sujeito num ambiente de reprodução teórica pautadas sob os referenciais dessa razão *positivizada*. Mas o que fazer se os referenciais teóricos da modernidade se apresentam em crise? Como situar o ensino de filosofia que lida com conceitos teóricos diante disso? Talvez seria importante discutir alguns elementos a partir de um referencial crítico.

A Escola de Frankfurt, particularmente, nas reflexões de Horkheimer e Adorno, em suas críticas acirradas ao positivismo, anota que os ideais da racionalidade iluministas se desvincularam de sua herança clássica para se transformar em matematização e em funcionalismo, tornando-se, única e exclusivamente, em capacidades de cálculos estatísticos disponíveis na esfera do real (Zuin, p.9). Nesse sentido, diante da crise de desajustes da razão, optamos em pensar alguns elementos desafiadores do ensino de filosofia a partir da importante reflexão da Teoria Crítica da filosofia contemporânea.

A partir de indicações de Horkheimer e Adorno⁵¹, refletiremos, sobretudo, o desafio para o pensamento educacional, particularmente o ensino de filosofia no ensino médio, do ponto de vista crítico da Escola de Frankfurt. Os textos de Horkheimer talvez não estejam diretamente relacionados à Educação, mas ao relacionar seus escritos com

⁵¹ Além da celebre obra *Dialética do Esclarecimento* (1985) que dimensão grande parte do pensamento de Horkheimer e Adorno, outros textos de Adorno sublinham reflexões importantes para a análise educacional, tais como: *Educação para que?* (1995) *Educação após Auschwitz* (1995); *Educação e emancipação* (1995); *Tabus acerca do magistério* (1995), entre outros que não se direcionam diretamente a questão da Educação, mas que proporcionam chaves de leitura para pensar a questão. De Horkheimer nos referimos sobretudo em alguns textos do livro *Eclipse da Razão* (2000).

os de Adorno podemos pautar uma reflexão sobre o papel crítico do ensino de filosofia no interior de uma *sociedade administrada* (Zuin, 1994). E a partir disso refletirmos sobre a crise do pensamento humano e da possibilidade de desmascaramento da racionalidade ocidental que se instrumentalizou, propondo com os frankfurtianos um outro caráter – o do resgate da auto-reflexão da razão crítica no ensino de filosofia.

Pois conforme escrevem Adorno e Horkheimer:

A redução do pensamento a um aparelho matemático esconde a sanção do mundo como seu próprio instrumento de mensuração. O que parece ser o triunfo da ... racionalidade, a sujeição da realidade toda ao formalismo lógico, é pago pela obediente submissão da razão ao que é dado diretamente. O que é abandonado é a total reivindicação e abordagem do conhecimento: a compreensão do que é dado como tal ... A factibilidade ganha o dia... (Adorno e Horkheimer 1985, p. 26-7).

O pensamento crítico frankfurtiano não pretendeu ser uma “escola” formativa, mas suas reflexões sobre a denuncia da Razão, enquanto mecanismo de poder, está fortemente vinculado a reflexões críticas, da qual podemos nos aparar para discutirmos o pensamento educacional atual. Além disso, os autores frankfurtianos anotam que os ideais iluministas de racionalidade se desvincularam de sua herança clássica para se transformar em matematização e em funcionalismo, preservando uma aposta no outro lado da razão sem ser somente expressão das capacidades de cálculos estatísticos disponíveis na esfera do real.

De acordo com Adorno e Horkheimer:

Na redução do pensar ao aparato matemático está implícita a consagração do mundo como medida de si mesmo. O que parece como da racionalidade subjetiva, a sujeição da realidade todo ente ao formalismo lógico, é pago com a subordinação dócil da razão ao achados imediatos. Compreender o achado como tal, notar nos dados não apenas suas relações espaciais temporais abstratas, por onde podem então ser apanhados, mas pensá-los, em vez disso, como superfície, como momentos mediatizados do conceito que se preenchem no desdobramento de seu sentido social, histórico, humano – toda pretensão ao conhecimento é abandonada. (Adorno e Horkheimer 1999, p. 44).

Para Horkheimer a crise da razão corresponde ao modo que o pensamento ou se tornou incapaz de conceber sua objetividade em si ou começou a negá-la como uma ilusão (Horkheimer, 2000, p.17). Na crítica ao uso da razão, enquanto instrumento, considerando-a como arma do poder e agente de repressão, em vez de possibilidade de e-

mancipação humana como proclamado pelo Iluminismo do século XVIII⁵², tornou-se emblemática a perspectiva da racionalidade instrumental.

As proposições que indicam para uma crise manifesta na modernidade apontam para uma crise na educação, tal como ela se articula como expressão das promessas iluministas. Tais promessas incluem a pretensão de emancipação dos indivíduos. Todavia, à medida que a racionalidade educativa moderna assume uma configuração fundamentada numa *razão mutilante*, demonstra seus aspectos *deformativos*, longe de qualquer forma de aprofundamento emancipatório.

De fato, a pretensa formação do indivíduo moderno, concebida nos formatos racionais do Positivismo, empacou o processo de emancipação da própria razão. Se outrora, no dizer de Horkheimer, o indivíduo a concebia (a razão) como um mecanismo exclusivamente do eu, agora passa a sentir o contrário. Ele próprio perde o domínio sobre os instrumentos que ele mesmo descobriu como potencial de liberação – *a máquina expeliu o maquinista* (2000, p.131). É bom destacar que, do ponto de vista frankfurtiano, o positivismo representa a extrema aposta ao espírito científico, de controle totalitário, de domínio da natureza e da sociedade.

Horkheimer, discutindo o conceito de indivíduo, chega ao entendimento de que o espírito de dominação intensificou a mutilação dos últimos resquícios de subjetividade (2000, p.131). Sob esse domínio, a consciência-de-si ficou inteiramente vinculada ao processo de racionalização do pensamento, expressando-se na forma de *consciência reificada*. Ao formar uma consciência *coisificada*, que se caracteriza como uma consciência que se defende em relação a qualquer *vir-à-ser*, ou seja, dialética, transforma-se em mecanismo de condicionamento *reificante* da constituição do sujeito do conhecimento na educação.

Horkheimer afirma que:

Os grandes sistemas filosóficos, tais como os de Platão e Aristóteles, o escolasticismo, e o idealismo alemão, todos foram fundados sobre uma teoria objetiva da razão. Esses filósofos objetivavam desenvolver, um sistema abrangente, ou uma hierarquia, de todos os seres, incluindo o homem e os seus fins. O grau de racionalidade de uma vida humana podia ser determi-

⁵² Os instrumentos de emancipação oferecidos pela modernidade no entender de Rouanet são a chamada *razão autônoma, a ação moral autodeterminada e ações políticas conscientes*; Contudo, é preciso considerar que a partir das reflexões de Marx, Nietzsche e Freud podemos admitir que a *razão* pode ser entendida também como deturpadora e perversa a serviço da mentira e do poder.

nado segundo a sua harmonização com essa totalidade. A estrutura objetiva, e não apenas o homem e os seus propósitos eram o que determinavam a avaliação dos pensamentos e das ações individuais (2000, p. 14).

Na sua essência, as modalidades de pensamento da razão correspondiam em conciliar o domínio do mundo vivido pela “*ordem objetiva do racional*”, incluindo, nesse espaço, o interesse por si mesmo e por sua *autopreservação* (2000, p.14). E, quando falamos de crise de fundamentos temos que falar, de acordo com Horkheimer, na crise da razão manifestada na crise do indivíduo, que o dilui o entendimento do seu próprio eu e da sua própria condição autônoma.

A partir de uma compreensão do mundo e da natureza, harmonicamente relacionados, dilui-se assim o próprio conceito. Houve uma implosão da unidade de sentido que a razão sustentava. Desse modo, o modelo de razão eleito, que buscou autonomia, tornou-se escravo das mais terríveis formas de barbárie da dominação social. Isso significa dizer que o próprio pensamento, ao se tornar ferramenta de sobrevivência do ser humano, se degenerou em mero processo técnico, em que o sujeito acabou por se igualar as coisas submetidas a si, mediante a exclusão de sua consciência, no sentido enfático do termo (Duarte, 1997, p.46).

Para Duarte (1997, p. 46) a extirpação do pensamento mítico, que era a meta central do programa do esclarecimento na sua marcha para o “progresso”, trouxe a racionalização do pensamento com a mais dura automutilação do sujeito. Esta mutilação fez desaparecer os últimos recônditos para a felicidade humana, causando uma violação no mais íntimo espaço da psique humana. A extirpação do pensamento mítico se transformou em mera repetição da condição mimética ancestral do indivíduo, no modelo de conformismo de sobrevivência.

Conforme Horkheimer:

Desde o dia do seu nascimento, o indivíduo é levado a sentir que só existe um meio de progredir nesse mundo: desistir de sua esperança de autorealização suprema. Isso ele só pode atingir pela imitação. Ele reage continuamente ao que percebe sobre si, não só conscientemente mas com o seu ser inteiro, imitando os traços e atitudes de todas as coletividades que o rodeiam (...). Através da repetição e imitação das circunstâncias que o rodeiam, da adaptação a todos os grupos poderosos a que eventualmente pertença, da transformação de si mesmo de um ser humano em um membro das organizações, do sacrifício de suas potencialidades em proveito da capacidade de adaptar-se e

conquistar influencia em tais organizações, ele consegue sobreviver. A sua sobrevivência se cumpre pelo mais antigo dos meios biológicos de sobrevivência, isto é, o mimetismo (2000, p.143).

Essa condição realça o processo de encolhimento do pensamento racional, mostra que ainda o mundo não foi totalmente libertado e que a busca compulsiva de controle da natureza, no dizer de Habermas colocou os sujeitos na senda de um processo de formação que aumenta o significado das forças produtivas por meio da pura autopreservação, mas que hipertrofia as forças da conciliação que não transcendem essa mera autopreservação (1990, p. 112).

O mecanismo de defesa do sujeito despenca no aniquilamento de qualquer caráter de autonomia e pensamento crítico e está na formulação de pseudos-gratificações que o coletivo de indivíduos se proporcionam para a manutenção da própria sobrevivência. Portanto, a individualidade, que forma a identificação subjetiva do sujeito, se reduz na satisfação ilusória advinda daqueles mecanismos de poder e domínio cultural⁵³. Como bem expressa Horkheimer:

Portanto, a individualidade entre as massas é de longe menos integrada e persistente do que entre os componentes da chamada elite. Por outro lado, a elite esteve sempre mais preocupada com as estratégias de lucro e conquista do poder. O poder social é hoje mais do que nunca mediado pelo poder sobre as coisas. Quanto mais intensa é a preocupação do indivíduo com o poder sobre as coisas, mais as coisas o dominarão, mais lhe faltarão os traços individuais genuínos, e mais a sua mente se transformará num autômato da razão formalizada (p.132).

Na mesma medida, Adorno vai considerar que na educação escolar, na postura do desenvolvimento individual dos homens, a escola constitui quase o protótipo da própria alienação social (que o aluno experimenta desde o pré-jardim de infância), pela primeira vez de um modo chocante e ríspido (Adorno, 1995, p.96). A relação de dominação representada na sala de aula é reflexa do próprio processo de dominação recorrente na sociedade.

No dizer de Zuin,

tal dominação torna-se cada vez mais dissimulada, sendo esta uma condição central para a reprodução das relações de produção do capitalismo. Não é por acaso que o conceito de fetiche

⁵³ Adorno e Horkheimer ilustram essa questão discutindo o conceito de *Industria cultural*. ver texto no livro *Dialética do Esclarecimento*.

da mercadoria se universaliza no capitalismo e não nos sistemas pré-capitalistas, cujas relações de exploração eram diretas e imediatas (2003, p.419)⁵⁴.

E ainda, os frankfurtianos também vão lembrar que a sociedade moderna capitalista e sua racionalidade se transformaram em instrumento disfarçado de perpetuação da repressão social, distanciando-se do sentido de ser razão verdadeira (Prestes, 1995 p.92). Esse tipo de racionalidade vinculada ao poder tem como eixo central a dominação da natureza e conseqüentemente do próprio ser humano sobre si e sobre seu semelhante, de modo que Adorno e Horkheimer vão dizer:

Mas não se diz que o ambiente em que a técnica adquire tanto poder sobre a sociedade encarna o próprio poder dos economicamente mais fortes sobre a mesma sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade do próprio domínio, é o caráter repressivo da sociedade que se auto-aliena (Adorno, Horkheimer, 1985, p.160).

O mais alto grau de racionalidade técnica do conhecimento se situa dentro de uma consciência contemporânea apregoada também na práxis. Estamos vivendo num mundo além de ser dominado pelas determinações da tecnologia, dominado por uma consciência tecnológica (Oliveira, 1995). A razão técnica se fez a única dimensão da própria razão. O espaço dominado pela tecnologia reduziu o da reflexão (Oliveira, 1995, p. 133).

Nesse sentido, faz necessário analisar se de fato, a única possibilidade de relacionamento com a realidade é a dimensão tecnológica, ou se esta, já não é justamente uma dimensão secundária, que têm pressupostos fundamentais, isto é, de modo que a afirmação de sua perspectiva como único caminho implicasse em intolerância ingênua, com conseqüências radicais para nossa vida (op. cit., p.133).

Essa é uma questão que deve ser colocada a fim de não se perder de vista as elaborações racionais da própria negação da Filosofia hoje. Na Lógica das Máquinas (Marques 1996), a condição científica ousa negar a própria filosofia, isto é, a tecnificação invade o próprio pensamento humano, formando uma consciência tecnológica, impulsionando-o a eliminar as disfunções e desordens, limitando-o a unidimensionalidade da simplificação e da manipulação generalizadas e inconscientes (Marques, p. 29).

⁵⁴ *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 417-427, agosto 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

Oliveira (1995) entende que ao afirmarmos essa consciência tecnológica afirmamos a forma de consciência que hoje continua sendo antropológica, centrada na subjetividade e que o mundo moderno é essencialmente tecnológico, ou seja, a técnica é a atitude fundamental dos seres humanos com relação ao seu mundo contemporaneamente (p.80). O modo específico da compreensão de nossa época, não é tanto ter descoberto isso, nem mesmo tentado torná-lo universal nas diversas dimensões da vida humana, mas sim tê-lo feito a “única” perspectiva em que a realidade se manifesta (Oliveira, 1995, p.131).

Levantamos a suspeita com Oliveira (1995), que o formalismo, a quantificação e o utilitarismo, enquanto consciência tecnológica, presente nas elaborações teóricas contemporâneas, talvez seja elemento que possam estar inviabilizando o despontar de elementos necessários para, nos dizeres de Jantsch e Zambiasi (2000), o redimensionamento da ciência e do conhecimento, bem como a revisão ou ruptura paradigmáticas, precisam se infiltrar e fazer parte do cotidiano dos estudos acadêmicos (...) (p.77), ampliando a formação (*Bildung*) dos sujeitos.

Segundo escrevem Horkheimer e Adorno,

a própria razão se tornou mero meio de apoio a aparelhagem econômica que a tudo engloba. Ela serve como instrumento universal para a fabricação de todos os demais instrumentos; ela é rigidamente funcional e fatal como manipulação calculada com exatidão na produção material, cujo resultado, para os homens, escapa a todo cálculo (Horkheimer & Adorno, 1985, p. 42).

Dizem ainda que:

O processo técnico, no qual o sujeito se reificou depois de ter sido extirpado da consciência, é isento da plurivocidade do pensar mítico, bem como de todo e qualquer significar, pois a própria razão tornou-se mero instrumento auxiliar do aparato econômico que tudo abrange. Ela serve de ferramenta universal que se presta a fabricação de todas as outras, rigidamente dirigida para fins, tão fatal como o manipular calculado com exatidão na produção material, cujo resultado para os homens escapa a qualquer computação (Adorno e Horkheimer, 1999, p.48).

Na obra *Eclipse da razão* Horkheimer discute a trajetória da razão nos seus conceitos de razão subjetiva e razão objetiva que orientam os aspectos relacionados a queda do pensamento filosófico e o avanço do moderno pensamento científico, que no seu

entender, demonstram as tentativas de domínio da natureza que reduziu a subjetividade humana a mera instrumentalidade do pensamento⁵⁵.

Para Horkheimer a razão subjetiva está relacionada a faculdade mental de ordenar o pensamento através dos conceitos abstratos do seu funcionamento mecânico, ou seja, a força que basicamente torna possíveis as ações racionais é a faculdade de classificação, inferência e dedução, não importando qual o conteúdo específico dessas ações (2000, p.13). A razão objetiva condiz ao grau de racionalidade vinculada a estrutura objetiva da natureza, isto é, aos meios.

Adorno (1995), todavia sugere que a solução venha de uma mudança no comportamento dos professores, ou seja, reconhecer sua condição de também submissão às agruras do processo técnico, repetitivo e nada crítico. Eles não devem sufocar suas reações afetivas, para acabar revelando-as em forma racionalizada, mas deveriam conceber essas reações afetivas a si próprios e aos outros, desarmando as armadilhas da sua própria racionalização.

Para se preservar o indivíduo é colocado na condição e ao estado de coisa, e qualquer coisa para ele só tem utilidade se tiver uma finalidade de controle da própria natureza. Basta lembrar que para Adorno, a técnica, por exemplo, tomada no seu exagero de definição do ser da razão, como sendo algo em si mesmo, um fim em si mesmo, torna-se problemática na relação entre sujeito e objeto (Adorno, 1995), isto é, o sujeito deixa de ser sujeito na tentativa de dominar o objeto. Nisso se impulsiona também no processo de crise de fundamentos filosóficos educacionais, no dizer de Trevisan:

As conseqüências geradas pela crise das certezas do procedimento concorrem para a comprovação da vigência de uma razão deficitária no cotidiano pedagógico, a qual é justificada sob o manto da necessária racionalização da prática (Trevisan, 2000 p. 241).

É justamente essa racionalização da prática na natureza que Adorno e Horkheimer, não só na *Dialética do Esclarecimento*, como em outros textos, reconhecem o modo como ela oblitera e leva a perda da própria idéia de formação na sociedade, correlata a própria dominação. Essa dominação alcança os recônditos espaços da subjetividade

⁵⁵ Os conceitos de *razão subjetiva* e *razão objetiva* serviram como base para Horkheimer apresentar uma crítica social do projeto econômico-político do capitalismo e os desvios do *progresso* técnico em relação ao processo de humanização. Conforme Horkheimer, *o progresso dos meios técnicos é acompanhado por um processo de desumanização. O progresso ameaça aniquilar o objetivo que deve cumprir: a idéia de humanidade* (Horkheimer 2000, p.24).

humana escravizando o sujeito, submetendo-o aos caprichos da razão formalizada, calculista, ratificando a lógica do aparelhamento econômico capitalista.

O domínio da natureza se desenvolveu no domínio também do ser humano sobre si mesmo, de forma que, o esclarecimento próprio se mitificou, o triunfo que seria a superação do mito, do mundo encantado tornou-se tragédia, esta é a memorização da própria dominação. E de acordo com esse traço de razão fixada ao que existe de modo imediato e útil, aponta para a vinculação entre a subsunção lógica e uma freqüente auto-demissão da razão (Duarte, 1997, p.47).

Essa mesma racionalidade que se perdeu no caminho, se empobreceu e não consegue mais voltar a si. Sua degeneração objetiva se transfere para o âmbito da cultura na alienação máxima do sujeito: não apenas com a alienação do homem do objeto dominado é paga a dominação: *com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens são enfeitadas, também aquelas do indivíduo a si mesmo* (Adorno, Horkheimer, DE, p.45 apud Duarte, 1997, p.52).

Para o frankfurtianos da *Dialética do Esclarecimento* a dominação da natureza se apresenta como possibilidade de auto-conservação da espécie e tanto o processo de dominação quanto o processo de progresso tecno-científico, da racionalidade instrumental se teceu a partir da experiência do sofrimento na história real do próprio ser humano

o que os homens querem aprender da natureza é com empregá-la para dominar completamente a ela e ao homens(...) o esclarecimento eliminou como seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência. Só o pensamento que se faz violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos (Adorno, Horkheimer, DE, p.20).

A ordem do dia para a razão é a própria denúncia de si mesma enquanto mecanismo de poder – eis o papel da própria filosofia. Pois, conforme Horkheimer:

se por evolução científica e progresso intelectual queremos significar a libertação do homem da crença supersticiosa em forças do mal, demônios e fadas, e no destino cego – em suma, a emancipação do medo – então a denúncia daquilo que atualmente se chama razão é o maior serviço que a razão pode prestar (2000, p. 187).

Horkheimer(2000), afirma que a crise da razão se manifesta na crise do indivíduo, por meio da qual se desenvolveu, e considera que essa crise, tornou-se irracional e embrutecida (p.131). Mas, mesmo fazendo essa afirmação dura, o autor não renuncia a

força da própria razão para se resgatar, insistindo que se as formas racionais de progresso da natureza trouxe com o progresso o declínio do indivíduo, torna-se necessário resgatá-lo na sua formação.

Como vimos, os ideais da modernidade eram configurar um pensamento legítimo para formar o ser humano cada vez mais racional, desenvolver nele sua individualidade autônoma, pautar-se sobre uma crença na autonomia da razão, na consciência ética e na liberdade humana. Essa busca era desenvolver um projeto de emancipação humana que salvaguardava ainda uma unidade de sentido entre meios e fins dentro da própria razão herdada dos gregos. Mas em proporções menores pautamos uma reflexão alternativa para a condição do ensino de filosofia, no sentido de auto-reflexão da razão.

4.2 O RESGATE DA AUTO-REFLEXÃO DA RAZÃO E O ENSINO DE FILOSOFIA

A questão da crise da razão apresentada pela Teórica Crítica demonstra que não é suficiente apenas fazer a denuncia em si e por si mesma das dimensões de suas críticas. Faz-se necessário à busca do sentido que se queira imprimir nas próprias ações de identificações emancipatórias que poderiam auxiliar a realização do ensino de filosofia. Se por um lado, tem-se a presença da filosofia no ensino médio, por outro lado, deve-se ter o cuidado que essa se torne espaço de realização formativa dos indivíduos.

Ao referirmos sobre o tema da auto-reflexão, pretendemos situá-lo na análise do pensamento filosófico, sobretudo, sobre o que Horkheimer (2000) tem a dizer do conceito de filosofia e o que também motivou a Adorno em considerar a atualidade da filosofia (Apud Pucci, 2004). O resgate da auto-reflexão é o resgate da própria filosofia, é o resgate do pensamento crítico. É compreensível perceber em Horkheimer, como também em Adorno, que há uma severa crítica aos rumos tomados pela sociedade e pelo próprio pensamento.

Horkheimer e Adorno desenvolvem uma utopia negativa, uma crítica dissolvente da totalidade sistêmica do pensamento moderno. Conforme esses autores, o princípio de não-identidade impede o reducionismo objetivista ou subjetivista e veda a dissolução do particular no universal. Totalização é sinônimo de totalitarismo. Somente uma razão negativa preserva o sentido viável da crítica. A razão negativa é uma dialética sem sín-

tese, que preserva a consciência dos contrários e impede a reconciliação do sujeito a uma ordem social obcecada pela produção do mesmo, do equivalente universal no valor de troca (Marques, 1988, p.101).

O pensamento frankfurtiano não poupa crítica a tudo aquilo que possa conduzir aos horrores da barbárie humana, do pensamento reificado na própria busca do progresso tecnológico. Conforme anotam Adorno e Horkheimer, na *Dialética do Esclarecimento*:

o pensamento reifica-se em um processo decorrente independente, automático, imitando a máquina, que ele mesmo cria, de modo que ela possa finalmente substituí-lo (p. 42). Nesses termos, significa redefinir o papel da razão no interior do próprio pensamento, em vista de uma verdadeira emancipação (Apud Matos, 1989, p.135).

No Eclipse da Razão (2000) Horkheimer, ao discutir as expressões da razão (Razão subjetiva e objetiva), procura situá-la no processo de compreensão de si mesma, referindo a sua trajetória na busca de desencantamento do mundo. Ele define que esta razão (dividida) esquece da sua natureza e se reporta a capacidade de calcular probabilidades e desse modo coordenar os meios corretos como um fim determinado (apud Trevisan, 1999, p. 123). Na sua busca de progresso destruiu sua substância própria, levando-a ao seu outro lado – a des-razão. A razão subjetiva, por exemplo, no entender de Horkheimer, priva a própria autonomia do pensamento, não deixando lugar para a reflexão de si mesma:

Dentro da visão subjetivista, quando o termo ‘razão’ é usado para conotar uma coisa ou uma idéia mais do que um ato, ele se refere exclusivamente à relação de tal objeto ou conceito com um propósito, não com o objeto ou conceito em si mesmo. Não existe um propósito racional como tal, e discutir a superioridade de um objetivo sobre outro em termos de razão torna-se algo sem sentido. Do ponto de vista da abordagem subjetivista, tal discussão é possível apenas se ambos os propósitos servem a um terceiro propósito mais alto, isto é, eles são meios e fins (Horkheimer, 2000, p.16).

Desse ponto de vista, a razão tentando combater o mito e outras manifestações de irracionalidade, acaba criando o mito do conhecimento tecno-científico, deixando para traz a intenção original de libertação do ser humano, transformando-se em uma nova dominação. Porém, o uso da razão atribuído ao juízo utilizado na definição de posturas diante da realidade, identificadas no entendimento ou na capacidade intelectual do

indivíduo de apreender os sentidos não é de todo mal. O problema é continuar sustentando posturas comprometidas com a relação puramente instrumental de um sujeito que insiste em dominar o objeto.

No âmbito educativo, tanto em nível de compreensão do real, quanto à transformação do mesmo, se instauram processos racionais que devem buscar a compreensão das coisas de uma outra relação do pensamento e da prática, da relação entre razão subjetiva e razão objetiva. No entender de Horkheimer a compreensão desses conceitos se torna fundamental para se redefinir o papel da Razão no plano de referência epistemológica. Não é uma mera reconciliação da natureza recaída da razão, mas uma recuperação da razão crítica de si mesmo, *pois somente a denuncia daquilo que atualmente se chama de razão é o maior serviço que a razão pode presta* (Horkheimer, 2000, p.187).

A questão que lugar ocupa a razão no ensino de filosofia em nosso contexto atual ainda é algo de crucial importância para o resgate do sentido da emancipação na educação. A educação na medida que se apresente como uma ação proposital reclama elementos da consciência emancipada, que proporciona uma reflexão e um direcionamento. Exigências essas que vão além das simplificações do processo e alcançam um nível elevado de articulação entre teoria e práxis.

Nesse sentido, a Teoria Crítica se apresenta enquanto alternativa para desmascarar a pseudo-relação emancipatória na Educação. De modo que, ao buscar na crítica recorrente no processo educativo um esclarecimento acerca do complexo conjunto de situações existentes, contrapõem-se a qualquer ideologia que recuse ao pensamento dialético (Jantsch e Zambiasi, 2000, p.78). O sentido do ensino de filosofia do ponto de vista crítico se faz em perceber os descaminhos da Razão Instrumental, em lembrar o passado bárbaro e resgatar a auto-reflexão no interior da própria Razão.

Conforme Adorno:

A filosofia, que outrora parecia superada, continua viva porque se deixou passar o momento de sua realização. O juízo sumário de que não feito outra coisa que interpretar o mundo e mutilar-se a si mesma de pura resignação frente à realidade se converte em derrotismo da razão, depois que fracassou a transformação do mundo (Apud Pucci, 1998, p.30).

No entender de Pucci (1998), a filosofia ao manter-se viva lhe confere maior responsabilidade e rigor metodológico em relação a si mesma. E considerar que sua especialização exacerbada apenas reforça as crises referenciais, características de nossa

época. A filosofia mais que uma disciplina específica, no entender de Pucci, deve assumir seu comportamento livre e autônomo em relação às questões colocadas, e ser espaço de formação/educação do espírito (p.27).

Pois, conforme ainda proclama Adorno (1995):

A minha geração vivencia o retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o processo de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da Formação Cultural então, a desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato de sobrevivência (p.116).

E, conforme escreve Horkheimer:

se por evolução científica e progresso intelectual queremos significar a libertação do homem da crença supersticiosa em força do mal, demônios e fadas, e no destino cego – em suma, a emancipação do medo – então a denuncia daquilo que atualmente se chama razão é o maior serviço que a razão pode prestar (2000, p.187).

O exercício do ensino de filosofia sob a égide da auto-reflexão da razão implica no discernimento das suas possibilidades e limites, que não podem ser aceitos como absolutos em si mesmos, mas numa reflexão permanente, tematizada nas práticas atuais. Trata-se de demonstrar que os desafios postos pela problematização das práticas educativas e de seus conteúdos e métodos constituem-se lugar por excelências da percepção das possibilidades da reconstrução do sentido da reflexão crítica no ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação, partimos do entendimento de que a construção do conhecimento é um processo dinâmico, inovador e acima de tudo fundamental ao modo de humanização e também significação do cotidiano. Esse processo, porém, não se dá de forma espontânea e aleatória, ele se configura de forma proposital no desenvolvimento do saber e do fazer, ou seja, dimensionando uma razão dialética com vista a estabelecer as referências norteadoras da teoria e da prática formativa dos indivíduos em determinada sociedade.

Reiteramos que nossa reflexão se inseriu na preocupação em relação ao estudo/ensino da filosofia no nível médio escolar, da qual nos pautamos a partir de três eixos norteadores da discussão: *o sentido da filosofia e seu ensino; a razão e a desrazão no ensino filosófico e o resgate da auto-reflexão crítica da razão no ensino de filosofia*. Com eles buscamos uma fundamentação teórica da temática a fim de estabelecer as ligações com a práxis.

Neste sentido, o trabalho de investigação aqui apresentado pretendeu dar indicativos de uma preocupação da situação atual do processo de formação humana, ou seja, buscou perceber algumas abordagens de idéias e implicações da reflexão e da práxis pedagógica do ensino de filosofia. Apontou as configurações dos diferentes elementos do sentido e do “fazer” pedagógico no ensino de filosofia, pautando uma reflexão e análise recorrendo a algumas concepções que problematizou a Razão e a Desrazão no âmbito da questão da crise de referências entre a modernidade e a pós-modernidade.

Queremos ressaltar que no limiar desse tempo que se chama “hoje”, a humanidade vislumbra a “apoteose” do progresso técnico-científico com suas transformações organizativas e trazendo um caráter transitivo de crises e críticas dos antigos modelos

referenciais nas diversas áreas do conhecimento, inclusive da filosofia. Supostamente muitos conceitos se alteram nos seus sentidos, modos de ser e pensar se modificam, gerando um certo mal-estar nas indicações pedagógicas no próprio processo de ensinar filosofia no ensino médio.

Dentro dessa compreensão, consideramos que o ensino de filosofia se expressa num espaço educacional como sendo consideravelmente problemático na medida que se re-configura nos diversos discursos, mediatizado cada vez mais pela dinâmica contextual, nas suas elaborações e pelas suas transformações científicas, tecnológicas, culturais e de comportamentos redefinidas nas relações pedagógicas contemporâneas. A crise educacional vem desenhando-se em configurações complexas entre os conceitos de ensino e aprendizagem a partir da construção do conhecimento no mundo contemporâneo marcado pela crise de referências epistemológicas.

Essa crise se manifesta, sobretudo pela crítica à fragmentação do saber da razão. Essa crítica pode, assim, ser entendida como crítica dos descaminhos de uma razão que “enlouqueceu” ou, colocando a crítica sob a forma de questão: *como é que partes do todo que são hiper-rationais puderam conduzir a um todo que é irracional, considerado em si mesmo?* É precisamente por isso que não é mais possível que nos deixemos levar sem reservas pelo “canto de sereia” de um novo saber transdisciplinar totalizante, quer seja entendido como grande sistema filosófico, enciclopédia de ciência unificada ou círculo das ciências. Isto poderia atender a não se sabe que interesses de dominação inconfessáveis (Zuin, 1999).

Dessa forma, apelamos para algumas indicações sobre o ensino de filosofia, particularmente, sobre questão do seu sentido a partir do debate que se tem constituído no espaço de reintrodução da disciplina no ensino médio, postulando a questão do movimento conceitual entre o moderno enquanto um movimento da emancipação da razão humana e o pós-moderno no seu suposto esfacelamento do projeto da modernidade, constituindo a desrazão. Procuramos considerar essa questão a partir de um olhar na perspectiva de um exercício hermenêutico nas elaborações teórico-práticas que avançam no sentido de ampliar a reflexão crítica no campo educacional contemporâneo.

A perspectiva desse estudo considerou a presença de uma desrazão educacional, principalmente, na difusão de reflexões teóricas desprovidas de um direcionamento perspicaz para despositivização recorrente que atingem também a perspectiva do ensino

de filosofia. Com o qual o ensino de filosofia não pode reencontrar as reais possibilidades e limites no seu relacionar-se de modo re-inventivo da formação crítica do sujeito, sem ceder aos devaneios teóricos e práticos da cultura reprodutivista ainda de nossa época.

Tais dificuldades que nos limitamos de apresentar, não quer se colocar em favor da inviabilidade de se ensinar filosofia criticamente, mas reconhecer que a maneira de enfrentá-las nos coloca na condição de perceber os pressupostos teóricos que motivam e embasam as intenções do professor de filosofia. Dessa forma, a *mediação pedagógica* que o professor de filosofia pode oferecer ao aluno do ensino médio é, de certa maneira, a resposta honesta e franca à “crise” referencial, ético-política em que estamos mergulhados.

Tal mediação pedagógica pode questionar os fundamentos educacionais, esvaziar sua legitimidade. Essa é a tarefa. No entanto, para fazê-la de modo adequado, convém que o professor possa, em primeiro lugar, **fazer uma mediação teórica da crítica**. Não é possível alimentar nossos alunos com os frutos da mais alta cultura sem, primeiramente, saber como prepará-los para este desafio. Dessa forma, a problemática da filosofia no ensino médio passa pela necessidade de repensar seus pressupostos e indicações dominantes na própria filosofia e na educação brasileira.

Nesse sentido, nos aportamos nas reflexões teóricas da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, considerando que as temáticas desenvolvidas pelos frankfurtianos continuam ainda fecundas para a análise da condição humana na conturbada discussão educacional no mundo atual em que predomina de modo profundo a barbárie. Em que pese todas as mazelas que assolam a humanidade, onde vemos despontar elementos que provocam o que chamaríamos de esvaziamento/morte da formação crítica do sujeito.

Segundo o pensamento de Adorno (1967), a educação não pode ficar presa a modelos ideais visto que a realidade heterônoma exige reflexão. É necessário questionar a legitimidade de alguém (instituição escolar) determinar o que milhões de pessoas devem e não devem aprender. Isso é extremamente contraditório com a idéia de um homem emancipado, autônomo. Para Adorno, a educação não deve ser modelagem de pessoas, mas também não pode reduzir-se a transmissão de conhecimentos. É preciso formar consciências verdadeiras, trabalhar pelo esclarecimento, o que é imprescindível para a formação do cidadão.

Na perspectiva dos frankfurtianos, particularmente de Adorno e Horkheimer (nos quais nos pautamos), a modernidade debateu-se nos domínios da razão orgulhosa de suas potencialidades científicas e tecnológicas, esquecendo-se da exortação kantiana: *Sapere aude!* Na convicção de que pelo uso do próprio esclarecimento é possível (...) *a saída da menoridade de que são culpados* (Kant, 1990, p.17). Justamente dentro dessa exaltação kantiana de defesa do esclarecimento que Adorno manifesta a importância da Educação no processo de emancipação do sujeito:

De certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade...A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzido nada além do well adjusted people, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que em de pior (Adorno, 1995, p. 143).

A partir desse pensamento crítico de Adorno e de suas reflexões sobre a possibilidade de emancipação pela educação, podemos colocar o ensino de filosofia no seu devido lugar, ou seja, a de ser um campo fundamental e necessário para a formação das novas gerações, visto que a reflexão filosófica é um importante caminho possível de resgatar a capacidade de pensamento crítico sobre os problemas contemporâneos. Adorno diz que a adaptação – promovida pela instituição escolar – não deve conduzir à perda da individualidade de um conformismo uniformizador. E ainda completa: *...só podemos viver a democracia e só podemos viver na democracia quando nos damos conta igualmente de seus defeitos e de suas vantagens* (Adorno, 1995).

Com esse referencial teórico, podemos assinalar, em segundo lugar, que a Filosofia, como modalidade crítica do conhecimento e como espaço crítico da razão se configura num conjunto de conhecimentos com características próprias podem contribuir ao resgate da própria *formação crítica dos sujeitos*, inserida no espaço educacional. A filosofia ao ser considerada como disciplina específica, corre o risco de ser desvirtuada do seu sentido crítico.

O pensamento filosófico em torno de uma reflexão crítica não surge apenas das discussões sobre questões atinentes aos problemas culturais, históricos e vivenciais (que freqüentemente tem se observado no ensino médio), ou ainda pela simples confrontação de posições divergentes, nem da reprodução das soluções apresentadas pelo professor.

Configura-se num espaço oportuno para o resgate da razão crítica que pode questionar a si própria e pode questionar a condição contemporânea da formação educacional.

A ênfase na razão crítica no ensino filosófico, se justifica diante da crise de referências que tem pautado as abordagens, tanto da reflexão educacional quanto da atividade pedagógica contemporânea. Nelas, vem se alterando significativamente o parâmetro do sentido da abordagem e referência históricas que exigem encontrar outros critérios de análise e parâmetros válidos, que estejam fora da lógica de dominação (Trevisan, 1999, p.128). Faz-se pertinente, nesses termos, discutir o sentido que o professor de filosofia configura no seu “pensar” uma concepção filosófica que manifeste sua *desordem interior* e da própria condição da filosofia no ensino.

No dizer de Carminati

*Por isso, não podemos definir o professor de Filosofia como alguém que simplesmente realiza discursos e produz teorias, mas enquanto alguém que toma consciência de si mesmo e dos outros, do seu ser e estar no mundo, de alguém que conduz, primeiro, a sua vida filosoficamente. Neste sentido, reafirmamos o papel do professor como alguém que é também testemunha de sua **desordem interior**, a fim de que possa ser testemunha de sua busca. Ou seja, de se pensar no mundo de hoje (2004, p. 12, grifo nosso).*

É, aliás, da prática do debate, mais do que da reflexão solitária que podemos, talvez, esperar alguma saída para a nossa crise. E conquanto possa às vezes beirar a aspereza, esse debate não pode, em nenhum momento, deixar de ser **profundamente respeitoso**. Na construção de um referencial coletivo, que talvez possa contribuir para os professores de filosofia responderem aos desafios colocados atualmente. Embora a formação universitária venha se preocupando com a produção coletiva do conhecimento, na prática no espaço escolar isso não acontece. Muitas vezes os professores, por diversas questões e condições, isoladamente constrói seu fazer pedagógico. O isolamento é a morte do potencial crítico na produção de conhecimentos.

Na conjunção entre a Filosofia e o fazer pedagógico do professor devem ser evitados os procedimentos extremos, como os que, por um lado, em favor da integridade da investigação filosófica, deixam de refletir sobre os interesses específicos do aluno desse nível escolar e, com isso, desdenham os conhecimentos a que poderia ter acesso, ou os que, por outro lado, em nome de um conteúdo imediatamente acessível e agradável, oferecem um produto de ocasião, superficial e perigoso, exatamente por desnaturar a Filosofia (Gallo, 2002, Carminati 2003).

Filosofia (Gallo, 2002, Carminati 2003).

Ao finalizarmos esse estudo esperamos ter apresentado alguns pressupostos importantes para o (ainda) debate sobre o ensino de filosofia no ensino médio escolar e para a necessidade de construção coletiva de um referencial crítico. Salientamos que não falamos no sentido da filosofia como algo absoluto, pronto e determinado. Tal propósito seria algo totalmente contraditório com a insistência do referencial teórico assumido nesse trabalho. Entretanto, essa posição, manifesta uma convicção de que uma formação crítica fundamentada numa razão esclarecida de si mesma urge buscar a emancipação dos indivíduos coletivamente.

Moraes indica que,

Como se sabe, desde uma perspectiva dialética, o que importa conhecer é o ser real e, nesse sentido, a marcha de um conhecimento que se pretende rigoroso se configura como uma oscilação permanente entre as partes e o todo, entre o abstrato e o concreto, entre o singular e o universal. São precisamente essas relações que o campo da particularidade permite explicitar em toda a sua amplitude, na medida em que é a expressão lógica das categorias de mediação entre um pólo e outro (Moraes, 1994, p.191).

Nesse sentido, requer-se ainda ambientes de reflexão que busquem superar os “devaneios” na forma de compreensão da educação através de uma racionalidade que assegure espaços de caráter emancipador, que dê conta da pluralidade e das diferenças, bem como formar a identidade de sujeitos capazes de assumir compromissos éticos e também numa relação dialética, constituir o entendimento coletivo de que é preciso estar atento sobre o compromisso pedagógico e social, tanto das instituições, como dos sujeitos envolvidos.

No campo educativo estamos sempre (re)definindo rotas, estratégias e horizontes pedagógicos. Sendo assim, ele (o campo educativo) se apresenta não como um sistema fechado, mas como um vasto campo de desbravação, de descobrimentos, por isso, a busca de melhores caminhos retrata a dimensão dinâmica da educação. Nesse sentido, a filosofia tem uma tarefa urgente na Educação, o de resgatar a razão crítica que é o resgate de si mesmo. Conforme afirma Adorno: “*A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica*” (1995, p.121).

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**/trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. **Para que aun la filosofia?** Caracas: Monte Avila Editores C.A., 1969.

_____. **Minima Moralia: reflexões a partir da vida danificada**. São Paulo: Ática, 1992.

_____. **A atualidade da filosofia**. São Paulo: UNIMEP, 1996.

_____. **Sobre sujeito e objeto**. In: **Palavras e sinais**. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Observações sobre o pensamento filosófico**. In: **Palavras e sinais**. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Teoria da Semicultura**. Trad. de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Claudia B. Moura Abreu. In *Educação e Sociedade*. Campinas: Papirus, v. 17, nº 56, p. 388-411, dez. 1997, p. 410.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio**. São Paulo: Fapesp/Autores Associados, 2002.

ARANHA, Maria L. de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARANHA, M. L.de Arruda; MARTINS, M. H. Pires. **Filosofando**. São Paulo: Moderna, 1993.

_____. **Temas de filosofia**. São Paulo: Moderna, 1998.

BERMAN, Marshall. **Introdução: modernidade – ontem, hoje e amanhã**. In: BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. SP, Cia das Letras, 1992 (pp. 15-35)

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997.

BORDIN, Luigi. **Razão Pós-Moderna**. In: HÜHNE, Leda Miranda (org.). **Razões**. Rio de Janeiro: Uapê, 1994, pp. 157-176.

BORNHEIM, Gerd. **Presença da razão**. In: HÜHNE, Leda Miranda (org.). **Razões**. Rio de Janeiro: Uapê, 1994, pp. 9-16.

BRASIL, SEMTEC. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Parte I – Bases Legais. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL, SEMTEC. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999b.

CARMINATI, Celso J. **O ensino de filosofia no II grau: do seu afastamento ao movimento pela sua reintrodução (a sociedade de estudos e atividades filosóficas-SEAF)**. 195 fl. Dissertação Mestrado em Educação. Centro de Ciências da Educação – UFSC, Florianópolis, 1997.

_____. **Formação e docência: a trajetória de professores de filosofia**. Tese de Doutorado em Educação. Centro de Ciências da Educação – UFSC – Florianópolis, 2003.

_____. **Sentidos do fazer e da formação do(a) professor(a) de filosofia do ensino médio**. Anais da 27ª ANPED/2004.

CASSIRER, Ernest. **A filosofia do Iluminismo**/trad. Álvaro Cabral/3 ed. Campinas SP. Unicamp, 1997.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto**. V.1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

- CERLETTI, A. e KOHAN, W. **A filosofia no ensino médio**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- CERVO, Amado Luiz. **Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários**. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1983.
- CHAUÍ, Marilena. **Filosofia**. São Paulo: Ática, 2002.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- CHÂTELET, François. **Uma história da razão: entrevista com Émile Noël**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- COLOMBO, Olirio Plínio. **Pistas para filosofar**. Vol.1. Porto Alegre: Evangraf, 1999.
- CORTELA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1999.
- CURY, Carlos Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1987.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. **Ação humana e ação pedagógica**. 26ª ANPED/2003.
- DELLA, Sandra Soares. **Filosofia da educação e “agenda pós-moderna”**. Anais da 26ª ANPED/2003.
- DUARTE, Rodrigo. **Adornos: nove ensaios sobre o filósofo frankfurtiano**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.
- FAVARETTO, Celso F. **Notas sobre o ensino de filosofia**. In: ARANTES, Paulo E. et alii. **A filosofia e seu ensino**. São Paulo: Vozes/Educ, 1995, pp.77-85.
- FÁVERO, A., RAUBER, J., KOHAN, W. (orgs.). **Um olhar sobre o ensino de filosofia**. Ijuí: UNIJUÍ, 2002 - (Coleção filosofia e ensino).
- FLICKINGER, Hans Georg. **Pedagogia e hermenêutica: uma revisão da racionalidade iluminista**. In: FÁVERO, Altair A. et alii. **Filosofia e racionalidade: Festschrift em homenagem aos 45 anos do curso de filosofia da Universidade de Passo Fundo**. Passo Fundo: Ed.Universitária-UPF, 2002.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional**. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão. Crítica ao Neoliberalismo em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, pp. 77-108.

GARCIA, Cláudio B. **Filosofia, ação e mundo das aparências**. In: FÁVERO, A., RAUBER, J., KOHAN, W. (orgs.). **Um olhar sobre o ensino de filosofia**. Ijuí: UNIJUÍ, 2002 - (Coleção filosofia e ensino), pp. 53-66.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdad y método: fundamentos de una hermenêutica filosófica**. Salamanca: Ségueme, 1988.

GALLO, Silvio. **Filosofia no ensino médio: em busca de um mapa conceitual**. In: FÁVERO, A., RAUBER, J., KOHAN, W. (orgs.). **Um olhar sobre o ensino de filosofia**. Ijuí: UNIJUÍ, 2002 - (Coleção filosofia e ensino), pp. 189-208.

GALLO, Silvio; KOHAN, Walter O. (orgs.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão. Crítica ao Neoliberalismo em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOERGEN, Pedro L. **A crítica da modernidade e a educação**. In: Revista Proposições. Vol. 7, n.2 (20), p. 5-28, julho de 1996.

GIANFALDONI, Mônica H. T. A.; MICHELETTO, Nilza. **As possibilidades da razão: Immanuel Kant**. In: ANDERY, Maria A. et alii. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: São Paulo: EDUC, 1996.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Trad. Raul Fiker. 5ª ed. São Paulo: UNESP, 1991.

GHEDIN, Evandro. **A problemática da filosofia no ensino médio**. In: FÁVERO, A., RAUBER, J., KOHAN, W. (orgs.). **Um olhar sobre o ensino de filosofia**. Ijuí: UNIJUÍ, 2002 - (Coleção filosofia e ensino), pp. 209-234.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____. **Discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

_____. A unidade da razão na multiplicidade de suas vozes. In: **Revista Filosófica Brasileira**. UFRJ. V. IV, nº4, outubro de 1989.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 7ª ed. São Paulo: Loyola, 1998.

HEGEL, Georg W. Friedrich. **Fenomenologia do espírito** (parte 1). Trad. Paulo Menezes. Petrópolis: Vozes, 1992.

HORN, Geraldo B. **Filosofia no ensino médio**. In: KUENZER, Acácia (org.) Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2000.

_____. **Teoria tradicional e teoria crítica**. Trad. Edgard A. Malagoli e Ronaldo P. Cunha. In: Horkheimer e Adorno, Coleção Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

JAMESON, Frederic. **Pós-modernismo**. São Paulo: Ática, 1997.

JANTSCH, Ari P. Concepção dialética de escrita-leitura: *um ensaio*. In: BIANCHETTI, Lucídio (org.). **Trama e texto: leitura crítica e escrita criativa**, vol.1.1. São Paulo: Plexus, 1996, pp.37-55.

JANTSCH, Ari P.; Zambiasi, José Luiz. Por uma educação com razão: *filosofia da educação na formação do educador*. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v.18, n. 34 p. 69-85, jul. /dez. 2000.

JANTSCH, Ari P; BIANCHETTI, Lucídio (orgs.) **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

JAPIASSU, Hilton. **Um desafio a filosofia: Pensar-se nos dias de hoje**. São Paulo: Letras & Letras, 1997.

JASPERS, Karl. **Introdução ao pensamento filosófico**. São Paulo: Cultrix, 1971.

JAY, Martin. **As idéias de Adorno**. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix, 1988.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. In: Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. **Resposta à pergunta: o que é Iluminismo?** In: **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: edições 70, 1990.

KOHAN, Walter (org.). **Ensino de filosofia: Perspectiva**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

KUENZER, Acácia (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEI DE DIRETRIZES DE BASES NACIONAL. CNTE, ano II, N° 3, março de 1997.

LORIERI, Marcos. **Filosofia: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUFT, Eduardo. **Sobre filosofia e ciência**. In: FÁVERO, Altair A. et alii. **Filosofia e racionalidade: Festschrift em homenagem aos 45 anos do curso de filosofia da Universidade de Passo Fundo**. Passo Fundo: Ed.Universitária-UPF, 2002.

LYOTARD, François. **A condição pós-moderna** (trad. Silviano Santiago), 5ª ed. Rio de Janeiro: José Olympo, 1998.

MANACORDA, Mario A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo; Cortez, 1989.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**; Trad. Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez, 1996.

MARQUES, Mario Osório. **Pedagogia: a ciência do educador**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1996.

_____. **Conhecimento e educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1988.

_____. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003.

MARX, Karl. **Miséria da Filosofia**. São Paulo, Livraria Exposição de livro, s/d.

_____. **Contribuição a crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MATOS, Junot C. **Discutindo a formação dos professores de filosofia**. In: FÁVERO, A., RAUBER, J., KOHAN, W. (orgs.). **Um olhar sobre o ensino de filosofia**. Ijuí: UNIJUÍ, 2002 - (Coleção filosofia e ensino), pp. 251-274.

MATOS, Olgária. **Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo**. São Paulo: Moderna, 1994.

_____. **Os arcanos do inteiramente outro: Escola de Frankfurt – a melancolia e a revolução**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **Polifonia da razão: filosofia e educação**. São Paulo: Scipione, 1997.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Desrazão no discurso da história**. In: HÜHNE, Leda M. (org.) **Razões**, Rio de Janeiro: Uapê, 1994, pp. 177-204.

MORAES, M. C. E DUAYER, Mario. **Neopragmatismo: a história como contingência absoluta**. In: Tempo, Revista do Departamento de História da UFF, Vol. 2 n. 4, dezembro, 1997.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

_____. **Os setes saberes necessários a educação do futuro**. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária (EPU), 1986.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

NOVASKI, Sonia A. Lourenço. **Ciência para pequenos e grandes**. São Paulo: Campinas, 1989.

OBIOLS, Guilherme. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Dialética e hermenêutica em Jürgen Habermas**. In: HAGUETTE, Teresa M. F.(org.). **Dialética hoje**. Petrópolis: Vozes, 1990. p. 81-115.

_____. **A filosofia na crise da modernidade**. São Paulo; Loyola, 1989.

PAVIANI, Jayme. **Filosofia do ensino de filosofia**. In: FÁVERO, A., RAUBER, J., KOHAN, W. (orgs.). **Um olhar sobre o ensino de filosofia**. Ijuí: UNIJUÍ, 2002 - (Coleção filosofia e ensino), pp. 41-52.

PESSANHA, José A. **Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética**. In: Cadernos ANPED, Porto Alegre, n. 4, p. 7-37, set. 1993.

PRESTES, Nadja H. **A razão, a teoria crítica e a educação**. In: PUCCI, BRUNO (org.). **Teoria Crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis/São Carlos: Vozes/EDUFSCAR, 1995.

PUCCI, Bruno (org.). **Teoria Crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis/São Carlos: Vozes/EDUFSCAR, 1995.

_____. **Filosofia da Educação: para quê?** In: Revista Perspectiva. Florianópolis: UFSC/CED, v.16, nº29, pp. 23-43, jan./jun.1998.

PUCCI, Bruno; et alii (orgs.). **A educação danificada: contribuição a teoria crítica da educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

RODRIGUES, Zita Ana L. **A filosofia no ensino médio conforme a LDB-9394/96 e as diretrizes curriculares do MEC-PCN/EM (1999)**. In: FÁVERO, A., RAUBER, J., KOHAN, W. (orgs.). **Um olhar sobre o ensino de filosofia**. Ijuí: UNIJUÍ, 2002 - (Coleção filosofia e ensino), pp. 165-188.

ROUANET, Sergio P. **As razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

RUBANO, Denize R.; MOROZ, Melania. **A dúvida como recurso e a geometria como modelo: René Descartes**. In: ANDERY, Maria A. et alii. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: São Paulo: EDUC, 1996.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SEVERINO, Antônio J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho'Água, 2001.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Filosofia e ciências humanas no ensino de 2º grau: uma abordagem antropológica da formação dos adolescentes.** In: QUEIRÓZ, J. (org.). **Educação hoje: tensões e polaridades.** São Paulo: FECS/USF, 1997.

SGUISSARD, Valdemar. **Positivismo e educação no Brasil.** Texto mimeo, sd.

SIEBENEICHLER, Flávio. **Jürgen Habermas: Razão comunicativa e emancipação.** Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1989.

STEIN, Ernildo. **Epistemologia e crítica da modernidade.** Ijuí, Ed. UNIJUÍ, 1997.

_____. **História e ideologia.** Porto Alegre; Movimento, 1981.

TELES, Maria L. Silveira. **Filosofia para jovens.** Petrópolis: Vozes, 2000.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Filosofia da Educação: mimesis e razão comunicativa.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

_____. **Modelos de educação por espelhos e o processo de globalização técnica.** In: Revista Perspectiva. Florianópolis: UFSC/CED, v.17, nº32, pp.117-134, jul./dez.,1999.

_____. **Idéias para um ensino de filosofia por imagens.** Caxambu, 26ª ANPED, 2003.

TURNBULL, Neil. **Fique por dentro da filosofia.** Trad. Felipe Lindoso. 2ª ed. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2001.

WARDE, Miriam J. **A favor da educação, contra a positivização da filosofia.** Revista Em aberto, Brasília, n.45, p. 27-33, jan. /mar. 1990.

_____. **História e modernidade ou de como tudo parece em construção e já virou ruína.** In: Cadernos da ANPED. Porto Alegre: n.4, 1993: 37-44.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. **Filosofia e Educação: atitude filosófica e a questão da apropriação do filosofar.** In: Revista Pro-Posições. Vol. 3, nº2(8), junho, 1992, pp.7-27.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** São Paulo: Pioneira, 1994.

ZAVIOLI, Márcia R.; ZANOTTO, Maria de Lurdes B. **O real é edificado pela razão: Georg Wilhelm Friedrich Hegel.** In: ANDERY, Maria A. et alii. **Para compreender a**

ciência: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: São Paulo: EDUC, 1996, pp. 363-372.

ZUIN, Antônio Álvaro S. **Indústria cultural e educação: o novo canto da sereia.** São Paulo: FAPESP e Autores Associados.

_____. **Educação e emancipação: Adorno, crítico da semicultura.** In: Revista Pro-Posições. Vol.8 nº2(23), março de 1999, pp.72-84.

ANEXO

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Caro Professor/a

Você está recebendo um questionário com questões fechadas e questões abertas que destina-se a recolher dados sobre o ensino de filosofia no Ensino Médio. A temática da pesquisa se intitula: O resgate da auto-reflexão da Razão no Ensino de filosofia – e, objetiva analisar o debate da práxis pedagógicas nesse nível de ensino. Nosso compromisso está em darmos um retorno a cada professor/a que houver participado ao final da pesquisa, que tem previsão para fevereiro de 2005.

Contando com sua colaboração, desde já agradeço.

Alex Sander da Silva

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO

Escola: _____

1- Situação Profissional:

() Professor/a efetivo/a () Professor/a ACT

2- Trabalha em mais de uma escola:

() Sim () Não Caso for sim, quantas? _____

3- Situação da(s) escola(s) que trabalha:

() Pública Estadual () Pública Municipal () Particular Confessional

Particular Comunitária Particular Empresarial

4- Situação de Formação Acadêmica:

Habilitado/a em Filosofia

Não Habilitado/a mas cursando Filosofia. Em que semestre: _____

Habilitado/a em outra área. Qual? _____.

Não Habilitado/a mas cursando outra área. Qual? _____.

5- Leciona outra disciplina além da disciplina de filosofia?

Sim Não Caso for sim, qual(is)? _____.

6- Quanto a organização do programa da disciplina de filosofia, tem como base preferencial:

P=Prefere

NP= Não Prefere

PM= Prefere muito

_____ Proposta Curricular de Santa Catarina

_____ Parâmetros Curriculares Nacionais

_____ A partir de livros didáticos da área

_____ Adaptação das disciplinas acadêmicas do curso de filosofia

_____ Proposta pedagógica da escola

_____ Outras fontes. Quais? _____.

7- Nesta escola em que você recebeu esse questionário, que séries e tempo horas/aulas semanais do ensino médio tem a disciplina de filosofia:

() 1ª série: _____ h/a () 2ª série: _____ h/a () 3ª série: _____ h/a
 () Outros: _____

8- Considera que tempo/hora-aula para o desenvolvimento da prática de ensino é:

() Insuficiente () Suficiente () Não considera essa preocupação

9- Dos temas relacionados abaixo, assinale o grau de sua preferência:

P=Prefere NP= Não Prefere PM= Prefere muito

_____ Elementos primeiros da Filosofia (origem, definição, atitude filosófica);

_____ Campos de conhecimento da Filosofia (lógico, antropológico, axiológico, cultural, ético);

_____ Principais períodos da história da filosofia;

_____ Principais períodos da história da filosofia;

_____ Temas contemporâneos (crise de paradigmas, temas transversais)

Outro(s),

Qual(is)? _____

10- Das estratégias didáticas abaixo indicadas refira o grau de frequência com que as utiliza nas aulas:

PF= Pouco Frequente

MF= Muito Frequente

F= Frequente

_____ Exposição dos temas e conteúdos;

_____ Leitura e discussão de textos clássicos;

_____ Leitura e discussão de textos diversos;

_____ Debates de temas e realidades atuais;

_____ Produção de textos;

_____ Recursos audiovisuais/multimeios;

_____ Outro(s),

Qual(is)? _____

11- Nos pontos referidos, assinale o grau de dificuldade que os alunos apresentam a partir dos temas selecionados:

MD= Muita dificuldade

CD= Com dificuldade

SD= Sem dificuldade

de

_____ Nível de linguagem/compreensão dos enunciados orais e/ou escritos

_____ Nível conceitual

_____ Expressão oral

_____ Expressão escrita

12- Indique o grau de freqüência dos fatores que dificultam a prática docente:

PF= Pouco Freqüente MF= Muito Freqüente F= Freqüente

NF= Nada Freqüente

_____ Carência de materiais dos alunos

_____ Ausência de recursos materiais e didáticos para as aulas

_____ insegurança frente aos conteúdos da disciplina

_____ indiferença dos alunos na participação da disciplina

_____ número de hora/atividade insuficiente para preparar as aulas

_____ Remuneração baixa

13- Indique o grau de freqüência dos fatores que facilitam a prática docente:

PF= Pouco Freqüente MF= Muito Freqüente F= Freqüente

NF= Nada Freqüente

_____ Interesse e participação dos alunos

_____ nível social e econômico dos alunos

_____ domínio docente dos conteúdos e disciplinar em sala

_____ distinção das temáticas para cada série de ensino

_____ Motivação pessoal e dinamismo profissional

14- Na avaliação do desempenho dos alunos assinale o grau de preferência na análise dos seguintes quesitos:

P=Prefere NP= Não Prefere PM= Prefere muito

_____ Definição dos conhecimentos/conteúdos

_____ Competência cognitiva/aprendizagem

_____ Competência em nível de atitudes

_____ Articulação entre conhecimentos, competências e atitudes

_____ Capacidade de questionamentos e de procura do saber

15- Na distinção temática entre as indicações Modernas e Pós-modernas, considere que (Assinale apenas uma alternativa):

() Não distingue os temas a partir dessas indicações;

() Distingue os temas a partir dessas indicações;

() Desconhece esse tipo de distinção temática;

16- Quanto a finalidade do ensino de Filosofia no Ensino Médio, assinale o grau de preferência a partir das indicações:

P=Prefere NP= Não Prefere PM= Prefere muito

_____ Formação e exercício da crítica

_____ capacidade de problematizar conhecimentos, idéias e opiniões

_____ Pensar o mundo contemporâneo e suas transformações

_____ Conhecer razoavelmente a história da filosofia e alguns filósofos

_____ Exercitar a lógica e a argumentação

17- Quanto aos objetivos da disciplina nesse nível de ensino, assinale o grau de preferência:

P=Prefere

NP= Não Prefere

PM= Prefere muito

_____ Evidenciar a complexidade contemporânea

_____ Identificar os principais períodos da filosofia

_____ Realizar analogias e confrontações entre os campos do conhecimento

_____ Confrontar opiniões sobre os problemas filosóficos

_____ Conhecer o vocabulário filosófico.

QUESTÕES ABERTAS

18- Qual o “papel” da filosofia enquanto disciplina no Ensino Médio?

19- Quais as limitações mais visíveis nesse nível de ensino em relação à prática pedagógica dessa disciplina?

20- Que autores e/ou textos você utiliza com mais frequência nas aulas? Por que?

21- Você consegue situar o debate sobre a Razão na filosofia? Em que aspecto isso influencia nas aulas do ensino médio?

22- Em que medida o debate sobre a “pós-modernidade” tem ou não influenciado no ensino de filosofia?

23- Que aspectos considera fundamental no debate filosófico contemporâneo ou que outras considerações gostaria de fazer em relação ao ensino de filosofia no Ensino Médio?

