



ENSAIO SOBRE AS RAZÕES DA “MISÉRIA” DO ENSINO DE FILOSOFIA

ESSAY ON THE REASONS FOR THE “MISERY” OF PHILOSOPHY TEACHING

Antonio Francisco Lopes Dias

Doutor em Educação pela UFPel

Professor Associado I da UESPI e Professor do PROF-FILO, Núcleo UFPI

prof.antoniofldias@gmail.com

Resumo

O Ensaio tematiza as razões da “miséria do Ensino de Filosofia”. Tais razões baseiam-se na minha experiência como estudante e professor de Filosofia no Brasil. São elas: o modelo educativo escolar que: gera a Educação para o não-pensar (1), “castra” a atitude filosófica na criança (2) e endeusa o cientificismo, o tecnicismo, o pragmatismo, que seriam úteis à sociedade da lógica e poder do Capital (3). Este, para se manter como poder onímodo, omite-se ou legisla para desamparar o ensino de Filosofia (4). O ensino de Filosofia e o filosofar no Brasil, ademais, sofrem com a reverência às ideias dos “grandes” filósofos da tradição (5). Essa situação contribui para a má-formação nos cursos de licenciatura em Filosofia, onde os graduandos são ensinados a reverenciar e não aprendem a ensinar Filosofia e a filosofar (6). Enfim, todas essas razões causam o desencontro de realidades: professores de Filosofia que ensinam mal, estudantes que quase não aprendem (7).

Palavras-chave: Ensino. Ensino de Filosofia. Filosofar. Educação para o não-pensar.

Abstract

The Essay discusses the reasons for the “misery of Philosophy Teaching”. The reasons are based on my experience as a Philosophy student and teacher in Brazil. They are: the school educational model that: generates Education for non-thinking (1), “castrates” the philosophical attitude in children (2) and deifies scientism, technicalism, pragmatism, which would be useful to the society of logic and power of Capital (3). This, in order to remain an omnipresent power, omits or legislates to abandon the teaching of Philosophy (4). Furthermore, the teaching of Philosophy and philosophizing in Brazil suffer from reverence for the ideas of the “great” philosophers of the tradition (5). This situation contributes to poor training in Philosophy degree courses, where undergraduates are taught to revere and do not learn to teach Philosophy and philosophize (6). Ultimately, all these reasons cause the mismatch of realities: Philosophy teachers Who teach poorly, students Who barely learn (7).

Keywords: Teaching. Teaching Philosophy. Philosophize. Education for non-thinking.

1. Introdução

A História da Educação mostra que o ensino de Filosofia, no Brasil, nunca gozou de prestígio, tendo pouco ou nenhum espaço nos currículos escolares. Quais seriam as razões desse infortúnio? Quais os porquês do desinteresse pelo ensino de Filosofia?

Pierre Proudhon escreveu a obra intitulada *Filosofia da Miséria*; esta inspirou Karl Marx a redigir *A Miséria da Filosofia*; parafraseando Marx, Karl Popper escreveu *A Miséria do*

Historicismo. Mas nenhum deles tratou do ensino de Filosofia. Neste *ensaio*, nosso problema é: quais as razões da miséria do ensino de Filosofia?

Para responder esse questionamento, recorro às anotações e lembranças das minhas experiências enquanto discente e docente de Filosofia, o que constitui aquilo que Tardiff (2002) nomeia de saberes da formação e da experiência. Irei expor sobre as vivências de quem: ensinou e ensina Filosofia¹, apesar de não ter sido preparado para essas tarefas; atua em uma sociedade cujo modelo educacional visa desenvolver a cultura do pensamento acrítico desde os primeiros anos de vida escolar das crianças; viveu idas, paradas e vindas da legislação estatal que obriga ou desobriga o ensino de Filosofia; presencia o endeusamento de um tipo de saber, o científico, julgado superior e independente da Filosofia; é exigido pesquisar, escrever e publicar textos em determinada quantidade e ainda nomeá-los de “artigos científicos”, apesar do seu conteúdo filosófico, para atender as exigências do “produtivismo” das agências governamentais fiscalizadoras e dos programas de pós-graduação; etc. Este texto discorre, pois, sobre algumas razões que impactam o ensino de Filosofia.

2. Sete razões da “miséria” do ensino de Filosofia

2.1 O modelo educativo escolar adotado, ou a educação para o não-pensar

A expressão “modelo educativo escolar adotado” refere-se ao conjunto dos fins, conteúdos, métodos, recursos didáticos e avaliativos usados para desenvolver processos educacionais formais. Os procedimentos escolares que experimentei, na condição de estudante ou professor, compõem o que aqui denomino modelo educacional escolar para o não-pensar de modo reflexivo e crítico: filosófico.

No Brasil, enquanto colônia portuguesa, depois país pseudoindependente, pseudorrepblicano e pseudodemocrático, sempre foi adotado, pela elite política e economicamente dominante, a prática de importar resquícios de protótipos escolares

¹ Atuei como Professor de Filosofia na Educação Básica e Superior. Ensinei filosofia no nível Fundamental, na cidade de Caixas, MA (2001-2003); fui professor de Filosofia no Ensino Médio, em escolas particulares, em Teresina, PI (2001-2003); ministrei disciplinas filosóficas no curso Normal Médio e Normal Superior, no Instituto de Educação Antonino Freire (2000-2010); na condição de Professor Substituto, lecionei as disciplinas Prática de Ensino de Filosofia I e II, na Universidade Federal do Piauí (2003-2005); e desde 2004 até hoje atuo como Professor de disciplinas filosóficas na Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

européus e/ou estadunidenses². Os governantes do Brasil optaram, e ainda optam, por utilizar um modelo educacional que desconsidera a realidade brasileira. À elite econômica que governa politicamente o Estado brasileiro interessa manter a Filosofia e o filosofar fora das escolas. Eles necessitam que o trabalho escolar seja isolado dos saberes, valores e práticas da nossa realidade econômica, cultural, etc. Sendo assim, é óbvio que a adoção do modelo que ensina a não-pensar é intencional.

É intencional e desumanizante. Desumaniza no sentido de que impede que os homens se constituam como seres racionais, que é a essência diferenciadora dos homens dos demais animais. Se a construção da vida humano-social pressupõe que realizemos nossa existência enquanto seres pensantes, como então justificar que a educação que temos seja fundada em bases que desfavorecem o uso da razão, da Filosofia? Uma educação para o não-pensar, em última instância, nega as condições da vida humano-social.

Nas escolas, cultiva-se recursos e estratégias pedagógicas promotoras de “seres sem luzes” e silenciados, estimulados apenas a memorizar nomes, datas, fórmulas... Os *alunos* não são instigados a pensarem sobre o seu eu, o outro e o mundo. Eles são ensinados a agir passivamente, a funcionarem como caixas “de depósitos” de saberes dos mestres-professores (FREIRE, 2019). O efeito nefasto disso? Discentes avançam até a Universidade sem saber explicar o que é o ser humano, sem entender significados e implicações da vida social, sem conhecer a si mesmo (Sócrates).

A educação para o não-pensar se materializa no currículo escolar quando este exclui conteúdos de Filosofia. Um dos motivos dessa exclusão é preservar o poder de dirigir a vida social com quem já o exerce. Quem está de posse do poder econômico-político não quer ser incomodado por pessoas que questionam: as perguntas contestam, desafiam. O saber é um poder porque mobiliza, confronta, produz contradições, e estas são o motor do mundo real.³ Afinal, aqueles que detêm o poder econômico possuem, também, o controle do pensamento e, logo, gerenciam a produção de ideias que serão dominantes (MARX, 2007, p. 47).

2.2. A “destruição” da curiosidade na infância, ou a “castração” da atitude filosófica na criança

² Exemplo disso são os “acordos MEC-USAID”, nos anos de 1970, quando os EUA elaboraram os conteúdos das leis e das políticas públicas para educação brasileira.

³ “A contradição é a raiz de todo o movimento e vitalidade; somente na medida em que uma coisa tem em si uma contradição é que ela se move, possui impulso e atividade” (HEGEL, 2011, p. 165).

A mais danosa consequência da educação escolar para o não-pensar é a destruição da curiosidade nas crianças, algo que nelas parece ser inato. A essência do filosofar, no dizer de Platão e Aristóteles é, respectivamente, a admiração, o espanto. E as crianças se espantam, admiram-se, num ímpeto quase incontido para querer saber e entender. Elas elaboram os “por quês” em busca de “porquês”.

As crianças parecem nascer predispostas para o filosofar. Mas existem adultos na vida delas; e muitos destes se irritam quando são indagados pelas crianças. Na escola, espaço por excelência para desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, as crianças estão sob a tutela de profissionais, em sua maioria, não preparados para estimular os caminhos da reflexão e da crítica. Então, elas seguem até o encontro superficial com a Filosofia no Ensino Médio. Nesse momento, já se tornaram adolescentes convictos de que suas questões e dúvidas não interessam à escola. Diante deles, o professor de Filosofia tem a tarefa desafiadora de ensinar a filosofar (pensar de modo reflexivo e crítico), de ressuscitar a atitude filosófica que outrora foi reprimida. Mas quase todos os alunos já estão corrompidos e alienados pelo modelo de educação escolar para o não-pensar, e já desistiram da Filosofia antes mesmo de conhecê-la.

Da sua perspectiva dialética, Hegel (2021) observa que a adolescência é a negação da infância. Mas o adolescente que negou e superou a criança o fez tão-somente por força de ter mais idade, e não pelo fato de ser um indivíduo com maior poder de compreensão e avaliação crítica da realidade. O fato é que o estudante tem seu primeiro contato com os saberes filosóficos apenas na adolescência, quando iniciam o “ensino secundário” (médio). E para eles a principal e única questão filosófica é: para quê Filosofia?

Preciso destacar que a ação destrutiva dos adultos em relação às crianças é, quase sempre, uma ação não intencional: uma ação pretensamente educativa realizada em nome de uma suposta educação que toma a infância como um estado de vida ingênuo que necessita ser guiado por valores e práticas estabelecidos pelo mundo dos adultos. O problema todo é que esse “guiar” implica minar a beleza da ignorância, da curiosidade que as crianças materializam nas suas perguntas.

2.3. O poder do cientificismo, do tecnicismo e do pragmatismo ou a “utilidade” a qualquer preço

O Renascimento e o Iluminismo foram movimentos históricos que operaram as condições e ações para a constituição das ciências tal como as conhecemos hoje. Desde

então, as ciências conseguiram se firmar como saber legítimo, portador universal e necessário da “verdade”. As inegáveis contribuições das ciências para a melhoria das condições da vida material deram a elas muita credibilidade. O problema é que esse crédito foi convertido em ideologia com forte poder alienante, no sentido que se passou a admitir a ciência como um tipo de conhecimento neutro, absoluto e infalível.

A ciência se fortaleceu como saber pragmático. Por pragmatismo entendemos a defesa da tese de que as coisas somente são validas e verdadeiras se tiverem utilidade, preferencialmente imediata e sem nenhuma mediação. O pragmatismo é utilitarista e sustenta que não se deve querer pensar, argumentar, discutir, quando já se pode e deve agir no mundo material. Ademais, a ciência aliou-se à técnica, o saber-fazer prático, para potencializar a tecnologia. A sociedade dirigida pela lógica e poderes do Capital demanda cada vez mais necessidades “urgentes” e “eficientes”, exige que os saberes, as práticas e os valores sejam úteis de modo a otimizar o tempo para mais trabalho e consumo.

As ciências e as técnicas provam todos os dias a sua contribuição para o desenvolvimento da vida material humana. Nesse cenário, “ninguém pergunta para quê Biologia ou Matemática, mas todos acham normal questionar para quê Filosofia” (CHAUÍ, 1994, p. 13). Essa questão pergunta pela contribuição “prática” da Filosofia para o mundo da vida, do trabalho, e dos poderes econômico-políticos gerenciados pelo Capital que necessita existir como lógica da vida social.

Inserida no contexto em que domina o modo de pensar científico, o fazer técnico que produz utilidades, a Filosofia, que não é ciência, vê-se obrigada a justificar por que deve ser ensinada nas escolas, ou vender-se a qualquer preço. Nesta direção, alguns apregoam que a Filosofia é útil porque favorece a “interdisciplinaridade”; outros assinalam que a Filosofia é, sim, um tipo de ciência; e ainda alguns argumentam que o aprendizado de Filosofia ajuda a fundamentar a formação do cidadão. Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, por exemplo, afirma-se:

A nova legislação educacional brasileira (LDB 9394/96) parece reconhecer, afinal, o próprio sentido histórico da atividade filosófica e, por esse motivo, enfatiza a importância da Filosofia para promover sistematicamente condições indispensáveis para a formação do cidadão pleno (BRASIL, 1999, p. 328).

A contribuição “prática” da Filosofia é o exercício do pensamento racional de caráter reflexivo e crítico; mas esta não é reconhecida pela classe social dominante. Esta, para se manter dirigente, requer que as pessoas não pensem filosoficamente sobre a condição humana, que sejam meras consumidoras de produtos científicos, usuárias de técnicas e movidas por práticas “úteis” que potencializam o modo de produção capitalista. Ao contrário

de alguns tipos de conhecimentos, a Filosofia, em razão e sua natureza crítica (MURCHO, 2002), resiste ao encanto alienante do cientificismo, do tecnicismo e do pragmatismo.

2.4. Os descaminhos da legislação, ou o desamparo legalizado do ensino de Filosofia

É histórico o descaso para com o ensino de Filosofia no Brasil (ALVES, 2000; TOMAZETTI, 2003) por parte do poder estatal, ao qual cabe criar uma legislação que ampare o assunto. Em 1549 chegam aqui na “Ilha de Vera Cruz” os padres jesuítas, que foram os primeiros professores de Filosofia tomista. Mas os jesuítas foram expulsos dois séculos depois e passaram a vigorar as chamadas “aulas régias”, aulas ministradas por ex-alunos dos jesuítas, o que significou maior fragilização da abordagem filosófica. Nos períodos Imperial e Republicano, o ensino de Filosofia, do ponto de vista da legislação, manteve-se vulnerável às ideologias dos que ascenderam ao poder e propuseram “reformas educacionais”, tais como as de Benjamim Constant, a de Rivadávia Corrêa, Carlos Maximiliano, Campanema etc.

De acordo com a ideologia prevalecente em cada época — “católica”, “liberal” ou “tecnocrática” (SEVERINO, 1986) —, a Filosofia é mantida ou retirada do currículo escolar. Essa alternância teve fim com golpe militar de 64, uma vez que os militares consideravam a Filosofia “subversiva” (GALLO; KOHAN, 2000), coisa de revolucionário comunista, e por isso deveria ser excluída das escolas. Enfim, estava legalizado e justificado a exclusão do ensino de Filosofia do currículo escolar das escolas de primeiro e segundo grau. Ademais, a Filosofia seria desnecessária à formação técnico-profissionalizante, devendo ceder espaços para outras disciplinas.⁴

Tal situação começou a ser modificada, teoricamente, com a LDB de 1996. Quanto ao aspecto prático, isto é, a presença efetiva do ensino de Filosofia na grade curricular das escolas, essa seguiu a passos lentos e errantes. Isso porque a LDB tem para com a Filosofia uma posição “ambígua e contraditória” (ALVES, 2002). Isto fica evidente no artigo 36 da Lei onde está prescrito que, ao final do ensino médio, o educando deve demonstrar “domínios dos conhecimentos de Filosofia [...] necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, Art. 36). Onde está a contradição? No fato de a lei determinar que o educando deve dominar saberes de Filosofia, mas não prescrever a obrigatoriedade da

⁴ A Lei 5692/71 obrigava que o ensino de 2º grau (hoje Ensino Médio) tivesse um caráter técnico-profissionalizante para atender “o mercado” com mão-de-obra rápida, farta e barata.

presença da disciplina Filosofia. Ora, como dominar o saber filosófico sem ter como acessá-lo? Fica então caracterizado o desamparo legalizado do ensino de Filosofia.

No estado do Piauí, região nordeste do Brasil, a Lei estadual 5235/2002, de autoria da deputada Francisca Trindade, tornou “obrigatório o ensino de Filosofia no nível médio, na rede estadual de ensino do Piauí” (PIAUÍ, 2002). A lei minimizou a frustração com o veto do então prefeito de Teresina, Firmino Filho, à lei de autoria do vereador Anselmo Dias, que tornava obrigatório o ensino de Filosofia nas escolas municipais. De qualquer modo, a Lei 5235/2002, que, pelo que sei, não foi revogada, não é cumprida.

O desamparo, diria Sartre (2015), gera a angústia e quando a causa desta não é sanada advém o desespero. Pois bem: o desespero parece ser a marca do presente e do futuro do ensino de Filosofia na Educação Básica, pelo menos parece ser este o efeito da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM), que são leis e diretrizes aprovadas no âmbito federal que, praticamente, eliminam a possibilidade da presença do ensino de Filosofia no Ensino Fundamental e Médio. A Filosofia, para concluir com Sartre, ficará entre o *Ser e o Nada*.

2.5. O peso da tradição filosófica, ou a “traição aos gregos antigos”

O ensino de Filosofia no Brasil é marcado pelo peso da tradição, isto é, pela força das ideias filosóficas dos “grandes filósofos”. Afinal, como ousar contrariar Sócrates, Platão, Aristóteles, Descartes, Kant, Hegel, Marx, Popper, Freire...? Pois bem: Aristóteles divergiu de Platão; Marx contrapôs-se a Hegel, que defrontou Kant. Agindo assim, eles não desprezaram a tradição filosófica, mas tampouco se omitiram da atitude de perguntar, de admirar-se diante dos problemas, até porque isso é o filosofar. É completamente antifilosófico assumir os renomados pensadores da tradição filosófica como donos das ideias, dos argumentos, das teses, da verdade pronta e acabada.

Os filósofos da tradição filosófica não são reis que ordenam aos seus súditos — meros professores e estudantes de Filosofia —, o limite de ler e aceitar e, quando muito, explicar e comentar. Aliás, esses pensadores clássicos nos deixaram um legado: o método filosófico, que consiste em filosofar, quer dizer, em usar a razão inquisidora e crítica para construir a Filosofia. Digna de ser seguida é a postura dos filósofos da tradição: Aristóteles questionou o “mundo das ideias”, de Platão; Descartes duvidou de tudo e de todos; Marx ousou afirmar a classe dos trabalhadores como artífice da revolução social em prol do socialismo e do comunismo; Popper afirmou a falibilidade da ciência, e que o ponto de

Rev. Helius	Sobral	v. 6	n. 1	p. 1-14	Dossiê
-------------	--------	------	------	---------	--------

partida desta muitas vezes é o conhecimento do senso comum. Bem ao contrário disso é a postura de muitos que traíram os gregos, diz Palácios, que questiona:

Eram eles [os gregos antigos e demais filósofos da tradição] especialistas? Comentadores? Eram acadêmicos? Essa é a pergunta que deve ser respondida. Ou eram simples mortais que se sentiam em condições de pensar sem ter de se deslocar dois mil anos no tempo? A questão é essa: os grandes filósofos gregos, modernos ou contemporâneos foram e são especialistas? Foram e são comentadores? Estão seus textos cheios de referências, citações ou análises pormenorizadas de conceitos alheios, ou de suas próprias reflexões? Esses filósofos foram preparados para comentar, para citar ou para refletir? (PALÁCIOS, 2000, p. 15).

Traímos os gregos antigos, sim. Fazemos isso quando delimitamos o objeto de estudo da Filosofia, abdicando de buscar compreender a realidade em sua totalidade, para nos assemelharmos ao olhar científico que foca o objeto em sua especificidade. Traímos os gregos quando a pergunta pelo Ser e o Não-Ser do homem, do universo, é desprezada sob a acusação tosca de ser um problema “metafísico”. Mas não só traímos os gregos como também traímos a nós mesmos. Nesse sentido, Gomes (1994) assevera que “o brasileiro foge de sua identidade”, e adota uma postura “autocomplacente e conformista” sobre si mesmo e a realidade na qual vive. Para pensar sobre si, o brasileiro não toma como base a própria realidade, mas assume os fundamentos teóricos dos pensadores europeus e estadunidenses. A Filosofia deve ser vivida a partir de seus problemas (PORTA, 2002), e estes devem estar intrinsecamente ligados à realidade na qual convivemos.

O professor de Filosofia foi ensinado que refletir, criticar, criar conceitos, tudo isso somente é possível para aqueles que, no dizer de Palácios (2000), “são gregos, estão mortos ou são gênios”. Minhas vivências no mundo da Filosofia me permitem dizer que os cursos de Filosofia disseminam certo complexo de inferioridade, e isto tem inviabilizado pensarmos sobre nossa própria realidade. Nesse momento em que escrevo, estou imaginando a estranheza de muitos pelo fato de este texto não conter dezenas de citações dos “grandes” filósofos para justificar as afirmações que faço. Pobres filósofos brasileiros, míseros docentes de Filosofia, a quem compete ensinar a Filosofia sem filosofar; que são limitados a usarem ideias patenteadas por algum filósofo grego antigo, alemão, francês...eis o mal causado pelo peso da tradição: castrar a atitude filosófica.

Diante de um saber tradicional, cristalizado, qual a necessidade de se pensar filosoficamente? É inútil pensar o já pensado pelos “grandes filósofos” da tradição. E se eles já pensaram por nós, resta-nos comentar tal pensamento para, assim, montarmos nossas monografias, dissertações e teses, como forma de louvar a grandiosidade dos filósofos da

tradição, ao mesmo tempo em que evidenciamos nossa mediocridade, e ainda fortalecemos o caminho para a miséria e morte do ensino de Filosofia.

2.6. A má-formação dos professores de Filosofia, ou de como não aprender a ensinar (sobre a) Filosofia e a filosofar

O conjunto de razões até aqui apresentadas como causas da miséria do ensino de Filosofia interferem negativamente no processo de formação dos futuros docentes de Filosofia e, por conseguinte, no trabalho que eles irão desenvolver. Relembramos que estamos sob égide de um modelo educacional estruturado para fomentar, desde a infância, a assimilação acrítica dos saberes, valores e práticas. Por causa disso ter-se-á um adolescente/jovem inapto para pensar sobre si mesmo, para desenvolver a atitude crítica, filosófica, sobre o Outro e o Mundo. Pior que isso: muitos desses estudantes desenvolverão a crença de que a Filosofia é mera “teoria” que não supera as coisas “práticas” e “úteis” gerada pela tecnologia e pelas “ciências exatas”.

Talvez alguém possa argumentar, para negar a minha tese, de que as razões que apresentei causam a má-formação do professor de Filosofia. Se minha tese for falsa, então pode-se concluir que os sujeitos “Filósofo”, “Professor de Filosofia” e “Estudante de Filosofia” são independentes um do outro. Ora, quanto a isso, Kant nos alertou afirmando que, “em geral, não se pode chamar de filósofo a quem não saiba filosofar. Mas só se pode aprender a filosofia por exercício e pelo próprio uso da razão” (KANT, 1943, p. 43).

Um aspecto geral que ajuda na péssima formação do docente é o fato de não se considerar que a formação se inicia antes mesmo do seu ingresso no curso de graduação universitária. Para qualquer formando é certo dizer que as experiências que ele teve enquanto estudante no ensino fundamental e médio propiciam saberes, valores e práticas que ele mobilizará no seu processo de formação inicial como professor. No caso dos estudantes de licenciatura em Filosofia, em razão do pouco e frágil contato com a disciplina Filosofia durante a Educação Básica, a contribuição dessas experiências é limitada. Lembro que minha professora de Filosofia, no Ensino Médio, na verdade era licenciada em Biologia. E então apenas nos dez primeiros minutos de aulas ela mencionava a palavra filosofia; depois o assunto da aula era biologia.

Outros fatores determinantes da má-formação de docentes de Filosofia residem no fato de as Instituições de Ensino Superior não estarem preparadas para cumprir a missão que lhes foi outorgada pela LDB: “estimular [...] o desenvolvimento [...] do pensamento

reflexivo”, além de promover e integrar o “ensino”, “a pesquisa” e a “extensão” (BRASIL, 1996, Art. 3). Nas Universidades, por exemplo, nos cursos de licenciatura em Filosofia:

- 1) o objetivo, em geral, é formar bacharéis. Uma grande parcela dos graduandos somente compreende que estão sendo preparados para lecionar Filosofia quando, quase no final do curso, deparam-se com as disciplinas de “práticas de ensino” ou “estágio”.
- 2) as pesquisas realizadas pela maior parte dos professores de Filosofia que atuam como professores formadores não estão articuladas com o ensinamento da Filosofia. Isso ainda ocorre porque, para muitos departamentos/coordenações de cursos, o ensino de Filosofia não é exatamente uma problemática filosófica⁵. É notório o desinteresse de muitos professores de Filosofia, que formam docentes de Filosofia, pela temática da Filosofia da Educação, do ensino de Filosofia, da Filosofia do ensino de Filosofia (GALLO; CORNELLI; DANELON, 2003).
- 3) os objetivos, conteúdos e metodologias constituintes dos cursos de formação de professores de Filosofia não se conectam com aquilo que é necessário e viável à escola de educação básica. Os formandos estão tão distantes do mundo da educação básica que até mesmo as chamadas “disciplinas pedagógicas”, que poderiam ajudar na conexão são, de certa forma, desprezadas.

Diante dessa situação, cabe perguntar: o que significa formar professores de Filosofia sem discutir o ensino de Filosofia? É possível uma adequada formação de docentes de Filosofia quando o processo formativo secundariza as pesquisas sobre as relações entre Filosofia e Educação? Minhas experiências me ensinaram que os processos de formação de professores de Filosofia que não priorizam o ensino da Filosofia, o estímulo do filosofar, colaboram para miséria do ensino de Filosofia.

2.7. A realidade do professor e do “aluno”, ou o desencontro entre o educador e o educando

A realidade do professor comprometido com a Filosofia e seu ensino é o tempo de ler, refletir, criticar, analisar, compreender, interpretar, expor. Já o tempo da grande maioria dos alunos distantes da Filosofia, é cada vez mais, o tempo de não ler, não ouvir, não aprender, não dialogar, não assumir e até mesmo desdenhar da atitude filosófica. O tempo-

⁵ Essa situação tem sido atenuada pelos relevantes esforços dos cursos mestrados profissionais em Filosofia, bem como por instituições como a ANPOF, SOFELP e SOFIE.

espaço dos docentes e discentes tem sido, pois, o encontro de desencontros de sujeitos com objetivos que não se conectam.

O espaço-tempo da presença da disciplina Filosofia na Educação Básica, e também no Ensino Superior, tem sido cada vez menor e desvalorizado. Os encontros entre docentes e discentes são mínimos. Qual a carga horária de Filosofia, de Filosofia da Educação, nos cursos de licenciatura que formam professores? Qual é o tempo para a Filosofia nas séries iniciais do Ensino Fundamental? É possível despertar, no estudante do primeiro ano do Ensino Médio, o interesse pela Filosofia ministrando apenas uma ou duas aulas de Filosofia por semana?

Ademais, em tempos de redes (antis)sociais, de Inteligência Artificial (IA), de Universidades sem bibliotecas, o espaço escolar tem sido convertido em local de barbarismos: das leituras dos resumos do *Google*, tornados verdadeiros textos clássicos; da chamada “lacração” (juízos que geram prejuízos); da discriminação, por meio de preceitos que geram preconceitos; da afirmação de identidades que só conseguem se afirmar negando outras identidades. Enfim, de barbarismos que geram extremismos e inviabilizam a cultura do debate, do diálogo, da mínima democracia, condições para a existência salutar do filosofar e, por conseguinte, da Filosofia.

Quando o professor de Filosofia encontra seus alunos no interior de uma sala de aula, eles são meros desconhecidos um do outro; então, estranham-se. O desconhecimento gera estranhamentos, e esta situação é impeditiva do melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Os estudantes, em geral, não têm interesse pelos conteúdos que os docentes querem ensinar; e os professores acham que não tem nada a aprender com os discentes. Assim, cada um se consola julgando estar mantendo sua condição de autonomia. Todavia, com essa arrogância, o que eles preservam e potencializam é o não-ensino e a não-aprendizagem, isto é, a não educação, o desencontro.

Esse desencontro pode ser considerado o momento culminante mais fenomênico, perceptível, da miséria do ensino de Filosofia, porque ele tende a se materializar como síndrome de *burnout*. Ou seja: os docentes desistem e os discentes se evadem da disciplina. E então devemos indagar: qual será o porvir da Filosofia se ela continuar sem ser ensinada, se ela não for levada à escola (LIPMAN, 1990)? Qual será o futuro dos estudantes que não estão aprendendo a pensar filosoficamente?

3 Considerações finais

Apresentamos todas essas razões e sequer discorremos uma linha de texto para abordar problemas tradicionais quando se discute as mazelas do ensino de Filosofia, como por exemplo: a desvalorização da profissão professor; a falta de estruturas prediais e recursos didático-pedagógicos nas escolas; a problemática acerca de quais objetivos do ensino, quais conteúdos e métodos devem ser escolhidos para se ensinar Filosofia. Essa lacuna em nosso texto pode ser uma frustração para alguns leitores. Mas este *ensaio* fez uma opção: tematizar aspectos costumeiramente não tematizados. E esta nossa escolha, a propósito, ajuda a demonstrar quão grande é a situação de penúria do ensino de Filosofia.

O conjunto das sete ideias/fatos que expusemos estão relacionadas aos sujeitos e à realidade em geral do ensino de Filosofia, e se constituem como parte da totalidade das causas problemáticas evidenciadoras do que nomeei de “a miséria do ensino de Filosofia”. Os desencontros das realidades dos professores e dos “alunos” (2.7) é uma situação que bem exemplifica a condição caótica do ensino de Filosofia: aprendizes que não sabem e nem querem aprender, ensinantes que não aprenderam a ensinar. Mas essa situação decorre das outras seis razões anteriores. Vejamos a seguir.

O modelo educativo escolar adotado é fortemente fundado na escolha de objetivos, métodos e recursos que promovem o não-pensar filosoficamente a fim de não incomodar quem está de posse dos poderes e, portanto, dos saberes (2.1). O passo inicial do modelo que forma para o não-pensar se realiza com a “destruição da curiosidade na infância”, o que “castra” a “atitude filosófica nas crianças” (2.2). Isto abre caminhos para o adolescente, o jovem e o adulto serem moldados para se tonarem “úteis” aos interesses do mundo capitalista, mundo este dirigido pelos poderes do capital que se expressam por meio da lógica do cientificismo, do tecnicismo e do pragmatismo (2.3). A lógica e os poderes do Capital criam e operam seus interesses criando uma legislação que “desampara o ensino de Filosofia”. Esse desamparo é legalizado na forma de leis que excluem ou tornam facultativo o ensino de Filosofia (2.4). Ademais, nos poucos períodos da História da educação brasileira em que ensinar Filosofia foi uma obrigação, professores e estudantes de Filosofia agiram “traindo os (filósofos) gregos antigos” em um duplo sentido: por um lado, porque se limitam a comentar (negando ou reverenciando) os filósofos da tradição: por outro lado, porque escolhem apenas especular sobre a realidade alheia, ignorando o poder das ideias erigidas do pensamento sobre as condições materiais em que estão inseridos (2.5). Essas duas situações exemplares da traição aos gregos estão presentes nos cursos de Filosofia e contribuem para

<i>Rev. Helius</i>	Sobral	v. 6	n. 1	p. 1-14	Dossiê
--------------------	--------	------	------	---------	--------

a “má formação dos professores de Filosofia” na medida em que habilitam profissionais que não aprendem a ensinar sobre a Filosofia e o filosofar (2.6).

Referências Bibliográficas

ALVES, Dalton José. **Filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

BRASIL. *Lei nº 9394, de 20.12.96*: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Diário Oficial da União**, nº 248, 23.12.96, p. 27833- 27841, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Ministério da Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 85 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter O. **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (Org.). **Filosofia do ensino de filosofia - vol. VII**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GOMES, Roberto. **Crítica da razão tupiniquim**. 11 ed. São Paulo: FTD, 1994.

HEGEL, George W. F. **Ciência da Lógica: excertos**. Seleção e tradução: Marco A. Werle. São Paulo: Barcarolla, 2011.

HEGEL, George W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Tradução e notas: José Barata-Moura. Lisboa: Página a página, 2021.

KANT, Immanuel. **Sobre el saber filosófico**. Madrid: Adán, 1943.

LIPMAN, Matthew. **A Filosofia vai à Escola**. Tradução Maria Elice de Brzezinski e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

MURCHO, Desidério. **A natureza da filosofia e o seu ensino**. Lisboa: Plátano, 2002.

PALÁCIOS, Gonçalo Armijos. **De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio**. Goiânia: Editora da UFG, 2004.

PIAUÍ. **Lei nº 5235/2002**: torna obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia no Estado do Piauí, 2002.

PORTA, Mario A. González. **A Filosofia a partir dos seus problemas**. São Paulo: Loyola, 2002.

SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada: ensaios de ontologia fenomenológica**. Petrópolis: Vozes, 2015.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, Ideologia e Contra-Ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOMAZETTI, Elisete. **Filosofia da educação: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil**. Ijuí, RS: Editora Unijui, 2003.

Data da submissão: 30 Abr 2025.

Data do aceite: 01 Ago 2025.



Esta obra está licenciada sob licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.pt>).