

ALGUMAS APROPRIAÇÕES DO ENSINO DE FILOSOFIA PARA PENSAR O ENSINO DE ÉTICA NO ENSINO MÉDIO

Leandro Kingeski Pacheco*
Celso João Carminati**

Resumo: Hoje, no Brasil, a ética é reconhecida como parte da filosofia e geralmente um professor de filosofia é encarregado de ensinar ética no ensino médio. Um dos maiores desafios do professor de ética é contribuir na formação do estudante como pessoa ética. Reconhecer este desafio implica admitir vários outros desafios para o professor, entre eles, enfrentar uma justificativa para o ensino de ética; assim como enfrentar o como ensinar, isto é, qual didática adotar no ensino de ética, entendida como um procedimento metódico de ensino que contribua para a aprendizagem do estudante. Este artigo trata do ensino de filosofia no ensino médio, na contemporaneidade, a partir de quatro autores reconhecidos nesta área: Horn (2009), Ghedin (2009), Boavida (2010) e Gallo (2012), com o intuito de destacar algumas contribuições do respectivo entendimento para, na sequência, pensar apropriações para o contexto do ensino de ética no ensino médio.

Palavras-chave: Ensino de ética; Ensino médio; Ensino de filosofia; Apropriações; Contemporaneidade.

Resumen: Hoy, en Brasil, la ética es reconocida como parte de la filosofía y, en general, un maestro de filosofía está a cargo de enseñar ética en la escuela secundaria. Uno de los mayores desafíos para el profesor de ética es contribuir a la formación del estudiante como persona ética. Reconocer este desafío implica admitir otros desafíos para el maestro, entre ellos, enfrentarse a una justificación para enseñar ética; además de enfrentar cómo enseñar, es decir, qué didácticas adoptar en la enseñanza de la ética, entendida como un procedimiento de enseñanza metódico que contribuye al aprendizaje de los estudiantes. Este artículo aborda la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria, en la época contemporánea, de cuatro autores reconocidos en esta área: Horn (2009), Ghedin (2009), Boavida (2010) y Gallo (2012), con el fin de resaltar algunas contribuciones de su comprensión para, posteriormente, pensar en apropiaciones para el contexto de la enseñanza de la ética en la escuela secundaria.

Palabras claves: Enseñanza de la ética; Escuela secundaria; Enseñanza de la filosofía; Apropiaciones; Tiempo contemporáneo.

Um sentimento

Como professores de filosofia e de ética, este artigo surge como resposta a um sentimento de necessidade de aprimorar

continuamente os conhecimentos e sistematizar contribuições pertinentes ao ensino de ética, guiados por questionamentos em relação ao que se entende por sua justificativa e por sua didática. Poderíamos abordar o ensino de filosofia em uma perspectiva histórica, por exemplo, desde as suas primeiras escolas pré-socráticas e seus filósofos, situadas na Antiguidade, na região da Grécia e proximidades. Reconhecido este possível marco inicial de investigação, poderíamos

* Professor de Filosofia no Instituto Federal Catarinense – *Campus* Araquari, Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

E-mail: leandro.pacheco@ifc.edu.br

** Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina.
E-mail: celso.carminati@udesc.br

procurar posteriormente desenvolvê-lo passando outros períodos históricos, diferentes culturas e diferentes filósofos, na busca de alguma contribuição para pensar o ensino de filosofia. Contudo, não pretendemos aqui resgatar tais contribuições, embora elas tenham provavelmente contribuído, de algum modo, para o pensamento dos autores aqui abordados. Também não pretendemos aqui exaurir as possíveis contribuições do ensino da filosofia para o ensino de ética, e nem exaurir o entendimento de cada autor abordado sobre o ensino de filosofia. Abordaremos tão somente algumas contribuições de quatro autores de nossa época, que nos falam de perto, de nosso tempo e são reconhecidos na área do ensino de filosofia, a partir de uma respectiva e singular obra, que lida com o ensino de filosofia relativo ao ensino médio, inclusive respectiva justificativa e didática, para procurar pensar algumas apropriações para o contexto do ensino de ética no ensino médio brasileiro.

Horn e o buscar fazer filosofia em seu sentido original

Os pensamentos de Horn aqui destacados são obtidos a partir do livro *Ensinar filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos* (2009). O currículo lattes do Professor Horn (2020) permite identificar formação em filosofia e experiência na área do ensino de filosofia, no ensino médio e no ensino superior; que iniciou a docência em filosofia no ensino médio em 1985; e, desenvolveu e desenvolve projetos de pesquisa na área do ensino de filosofia desde 1997. À medida que em seu livro referido aborda a teoria e a metodologia relacionada ao ensino de filosofia, oferece contribuições para os seus pares,

professores de filosofia, refletirem sobre o porquê e como ensinar filosofia. Este livro foi publicado em uma época em que se festejava o retorno obrigatório e amparado em lei da disciplina filosofia para o ensino médio, com o apoio do Ministério da Educação, depois de uma histórica ausência intencional.

Em seu livro Horn adverte sobre o ensinar filosofia que o professor: i) precisa admitir que existem variadas interpretações sobre tal ensino; ii) tem dificuldade de ensinar o estudante a pensar, face à lógica de reprodução de conteúdo que vige na escola; iii) não tem como abordar toda a sua história; iv) não pode abordar temáticas soltas, sem articulação; v) precisa reconhecer a diversidade de linhas filosóficas; vi) não pode ignorar as condições concretas da escola pública e do estudante adolescente. É possível pensar na transposição das advertências abordadas por Horn para o contexto do ensino de ética no ensino médio, pois cabe admitir que o professor de ética: i) precisa admitir várias interpretações sobre o ensino de ética; ii) pode ter dificuldade em exercitar o pensar do estudante, face à lógica de reprodução moral que vige na escola e na sociedade; iii) não tem como abordar toda a história da ética; iv) precisa articular as várias temáticas no ensino de ética; v) precisa situar as diversas escolas éticas; vi) é desaconselhável ensinar ética ignorando as condições concretas da escola pública e do estudante adolescente.

Expõe que o ensino de filosofia visa, entre outras coisas: i) à formação humana emancipatória; e, ii) à formação da consciência crítica. Admite-se a pertinência de que o ensino de ética no ensino médio vise o

emancipar e o desenvolver a consciência. Por outro lado, cabe perguntar se não caberia aqui acrescentar entre o porquê do ensino de ética ou de sua justificativa também a apropriação ou o domínio mínimo de categorias respectivas a algumas teorias éticas. Ou seja, as éticas tradicionais têm uma contribuição importante para tal formação e talvez caiba apontá-la, mesmo que de modo sucinto.

Considerando a nossa pergunta em relação ao modo de como ensinar filosofia, Horn destaca o fazer filosofia ou filosofar como contribuição fundante da formação em filosofia, o que implica exercitar nos estudantes o problematizar, questionar o ser humano e o mundo. Entendemos também aplicável no contexto do ensino de ética no ensino médio o exercitar o estudante no filosofar.

Horn relaciona o problematizar com o diálogo e reconhece mais três categorias didáticas, obtendo: i) o diálogo problematizador; ii) a práxis filosófica; iii) a formação histórico social; e, iv) a resignificação da experiência do estudante. As quatro categorias propostas também parecem suscetíveis e mesmo desejáveis enquanto procedimento metodológico para o ensino de ética no ensino médio, pois cabe ao professor mobilizar o estudante para: i) questionar a si e o mundo; ii) buscar a integração da teoria filosófica com a sua prática cotidiana; iii) compreender a sua condição histórico e social; e, iv) experienciar o filosofar. Sobre a experiência do estudante, no contexto do ensino de filosofia, Silva (2018) entende que ela passa pela compreensão histórica dos limites e das possibilidades do que podemos e do que devemos fazer, pela busca de afastamento de uma possível compreensão ingênua, assim

como pelo reconhecimento da própria responsabilidade.

Outra contribuição de Horn em relação à didática pertinente ao ensino de filosofia versa sobre a possibilidade de três tendências de abordar o conteúdo: i) a que adota a história da filosofia como centro, o que permite um encadeamento entre os autores, mas subsiste a questão de qual recorte privilegiar; ii) a que tem história da filosofia como referência, o que permite lidar com temas específicos, embora subsista a dificuldade de qual tema adotar, assim como a tendência de atenuar a contextualização histórica; iii) a que toma o cotidiano do estudante como centro, reconhecida pelo autor como questionável, pois os conteúdos de filosofia não são assumidos como primordiais. Horn associa esta última perspectiva à posição exposta, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999), ao propor competências e habilidades ligadas muito mais a aspectos metodológicos do que aos conteúdos de filosofia. Conclui expondo que os temas filosóficos não são antagonísticos à história da filosofia e vice-versa. Cabe admitir no ensino de ética no ensino médio a abordagem histórica (centro) ou a abordagem por temas (referência). Pensando na possibilidade de transposição do pensamento de Horn para o contexto do ensino de ética no ensino médio, acrescentamos que, se a abordagem relativa ao cotidiano do estudante não cabe ser centro, nem por isso pode ser ignorada, uma vez que o estudante tem uma experiência que pode ser mobilizada com este recurso. Há pouquíssima menção nos textos de filosofia, se houver, tanto pela abordagem histórica quanto pela abordagem temática, à Covid-

19 ou Corona vírus. Contudo, este marco do atual cotidiano pode ser considerado como contexto para remeter o estudante a estudar trechos de alguma ética, por exemplo, os que abordam o *tetrapharmakon* da ética de Epicuro, e expõe regras que podem, talvez, ajudar a interpretar as adversidades da vida, contribuindo para o experimentar já referido.

Ainda em relação ao como ensinar, Horn também entende que cabe ao professor de filosofia: i) valorizar uma linguagem próxima à utilizada pelo jovem, assim como o universo cultural do jovem, isto é, músicas, jornais, poesias etc.; e, ii) adotar o texto filosófico como referência para a reflexão filosófica, sem a necessidade de partir dele, mas, em algum momento, ter de chegar a ele. Admitindo a hipótese de que é possível transpor tais ensinamentos para o contexto de ensino de ética, cabe procurar valorizar a linguagem e o universo cultural do jovem; e, adotar o texto de ética como uma referência.

Ghedin e algumas mediações fundadoras para o filosofar

Os pensamentos de Ghedin aqui abordados são provenientes do livro *Ensino de filosofia no ensino médio* (2009), publicado no mesmo ano e no mesmo contexto já referido na seção anterior. O currículo lattes do Professor Ghedin (2020) permite identificar formação em filosofia e experiência na área do ensino de filosofia, no ensino médio e no ensino superior; início de docência em filosofia e suas pesquisas na área a partir de 1997. Seu livro também versa sobre o ensino de filosofia no ensino médio e contribui para os professores de filosofia refletirem sobre o porquê e como ensinar. Ghedin adverte entre outras coisas que o ensino de

filosofia: i) é um problema atual, mas indevidamente considerado e insuficientemente trabalhado; ii) precisa construir possibilidades e não se prender por posições dogmáticas; iii) a sua perspectiva é apenas uma entre outras. Cabe admitir a apropriação dos pensamentos de Ghedin para o contexto do ensino de ética no ensino médio. Sobre as advertências, podemos exercitar a transposição ao dizer que o ensino de ética: i) também é insuficientemente trabalhado. Podemos acrescentar que tal fato está evidente, por exemplo, na falta de livros específicos sobre esta temática; ii) não cabe de modo dogmático; iii) não se reduz a um único modo de ensinar.

Em relação ao porquê ensinar filosofia, Ghedin diz que o ensino de filosofia visa contribuir para que o estudante aprenda a filosofar com autonomia, não necessariamente no sentido dos filósofos tradicionais, mas sobretudo como possibilidade de cultura do pensamento, de um caminho para o estudante situar-se em relação à complexidade da contemporaneidade. Diez e Cunha (2012) expressam que o ensino de filosofia precisa exercitar no estudante a descoberta de si e o pensar o mundo com o apoio de conceitos filosóficos. Cabe admitir que o ensino de ética visa desenvolver no estudante o filosofar, enquanto exercício e cultivo do pensamento, sobre si e sobre o mundo, para pensar a sua condição face ao seu contexto cultural e histórico. Do mesmo modo que na seção anterior, perguntamos se não caberia também aqui reconhecer no contexto da justificativa para o ensino de ética a apropriação e o domínio de categorias ou conceitos éticos de teoria éticas tradicionais. Não se trata de negar a possibilidade do estudante

pensar por conta própria, mas dizer que, entre as justificativas para o ensino de ética, também caberia coexistir o domínio de teorias éticas tradicionais. O pano de fundo deste posicionamento implica admitir a possibilidade de, considerando o debate travado por Kant e Hegel, não se posicionar de modo categórico em favor de uma ou outra perspectiva, respectivamente em favor do filosofar ou da filosofia, mas procurar harmonizá-las no contexto do ensino de ética.

Ghedin, em relação ao como ensinar filosofia, enfatiza a importância do problematizar, como metodologia indissociável para o filosofar, o refletir. Cabe transpor tal pensamento, admitindo o problematizar como indissociável ao filosofar no contexto do ensino de ética no ensino médio.

Ainda em relação à didática da filosofia, propõe o filosofar como postura epistemológica que contribua para o estudante construir a sua responsabilidade ética em relação as outras existências no mundo. Cabe admitir tal pensamento no contexto do ensino de ética do ensino médio, pois cabe desenvolver no estudante o filosofar como postura que implica conhecer, aprender e desenvolver, concomitantemente, a responsabilidade ética.

Também em relação ao como ensinar filosofia, propõe uma concepção intermediária entre a abordagem histórica e a temática dos conteúdos, adotando como critérios: i) equilibrar a valorização dos objetivos instrumentais; ii) trabalhar os grandes temas da atualidade; iii) contextualizar historicamente os temas filosóficos. Pelo exercício de transposição, cabe admitir a possibilidade de abordagem intermediária entre a abordagem

histórica da ética e a abordagem por temas de ética.

Além dos aspectos já destacado em relação ao como ensinar filosofia, defende a leitura e a escrita (produção textual) como mediações fundadoras do filosofar. É preciso decodificar, ler um texto, entendê-lo e interpretá-lo. Sugere a leitura dirigida neste contexto. Expõe que melhores trabalhos escritos tendem a fazer perguntas ao texto e as evidenciam na sua trama de significados. Também aborda a pertinência da pesquisa como mediação fundada na lógica de produção de conhecimento e do desafio cognitivo, em detrimento da metodologia tradicional, fundada na lógica de reprodução ou transmissão de conhecimento. Ainda diz que a imagem (como a expressa em um filme, por exemplo) pode ser adotada no ensino de filosofia também como mediação do filosofar, ao contribuir para o estudante desenvolver a interpretação da cultura e do mundo. Pelo exercício de transposição, cabe pensar admitir tais mediações de leitura do texto de ética, respectiva escrita, pesquisa e interpretação da imagem como possibilidade de exercitar o estudante no contexto do ensino de ética no ensino médio.

Boavida e um caminho para aprender a filosofar

Os pensamentos de Boavida tratados nesta seção foram obtidos no livro *Educação filosófica: sete ensaios* (2010), por exemplo, de que, naquele momento, era professor da Universidade de Coimbra, com formação em filosofia já em 1969 e com uma série de pesquisas e publicações sobre o ensino de filosofia. Boavida vive em um contexto um pouco diferente do nosso, por força dos ins-

trumentos legais pertinentes para Portugal e para a Europa, em relação ao ensino de filosofia e para o que aqui entendemos como ensino médio. Propõe várias contribuições para pensarmos o ensino de filosofia, sobretudo em relação à formação por competências neste contexto. Adverte sobre o ensino de filosofia que: i) é imperdoável pretender dominar a melhor forma de ensinar a filosofia; ii) este não se identifica com a filosofia; iii) não cabe ser feito de modo clássico, baseado na transmissão, mesmo que apoiado por textos de filósofos e por exemplos convincentes; iv) apresenta especificidades disciplinares, considerando suas diferentes áreas; v) cada conteúdo condiciona uma estratégia de ensino-aprendizagem; vi) há preconceito injustificado em relação ao cultivo de competências filosóficas; vii) tem tradicionalmente desprezado a capacidade de julgar do estudante; viii) seus conteúdos não se identificam com os seus problemas; ix) é preocupante quando um professor faz um planejamento, executa outra coisa distinta e avalia outra coisa distinta do planejado e do executado; x) não cabe confundir as finalidades com os objetivos e nem com os conteúdos. É possível admitir a apropriação dos pensamentos de Boavida para o contexto do ensino de ética no ensino médio, aqui no Brasil. Sobre as advertências, podemos admitir que: i) é pretencioso pretender dominar a melhor forma de ensinar ética; ii) o ensino de ética não se identifica com a ética; iii) o ensino de ética não cabe ser feito de modo clássico, baseado na transmissão, mesmo que apoiado por textos e exemplos convincentes; iv) o ensino de ética tem as suas especificidades, pois lida com uma área específica; v) cada conteúdo de ética condiciona

uma estratégia de ensino-aprendizagem; vi) há preconceito injustificado em relação ao cultivo de competências no ensino de ética; vii) o ensino tradicional de ética tem desprezado a capacidade de julgar do estudante; viii) os conteúdos de ética não se identificam com os seus problemas; ix) é preocupante um professor de ética fazer um planejamento, executar outra coisa distinta e avaliar outra coisa distinta do planejado e do executado; x) não cabe ao professor de ética confundir as finalidades com os objetivos e nem com os conteúdos.

Sobre o porquê ensinar filosofia entende que ela visa: i) à filosofia que ainda está por fazer, como atividade filosófica, sobretudo pelo estudante; ii) desenvolver conhecimentos e competências essenciais, indispensáveis para o ato filosófico do estudante; iii) o trabalho racional, muito mais do que os seus produtos tradicionais. O exercício de pensar a transposição destes pensamentos para o contexto de ensino de ética no ensino médio, implica admitir que ele visa: i) à ética que ainda está por fazer, como atividade filosófica, sobretudo pelo estudante; ii) desenvolver conhecimentos e competências essenciais e indispensáveis para a ética do estudante; iii) o trabalho racional de pensar a ética, muito mais do que os seus produtos tradicionais, as éticas dos filósofos.

Em relação ao como ensinar filosofia, compreende que os métodos da filosofia são ensináveis, pois são suscetíveis de seres exercitados pelo estudante. Admite ser possível ensinar certa filosofia feita, de certo autor, em uma perspectiva histórica, sem obrigar o estudante a filosofar. Tal filosofia feita tem relação direta com o ensino de filosofia tradicional, que tende a desenvolver aborda-

gem por transmissão, ao valorizar o sistema, a manutenção e a reprodução de uma cultura, os conteúdos e o mero repositório de teorias selecionadas. Contudo, diz que o filosofar requer uma experiência e uma atividade racional que é individual para o estudante e que não pode ser transmitida por qualquer professor. Expressa que se não é possível ensinar a filosofar, nem por isso é impossível aprender a filosofar. Cabe transpor tais pensamentos para o contexto do ensino de ética no ensino médio, como a possibilidade de ensinar uma ética feita, de certo autor, em uma perspectiva histórica, sem obrigar o estudante a filosofar. Ainda cabe reconhecer que o filosofar em relação à ética requer uma experiência e uma atividade racional que é individual para o estudante e não pode ser transmitida pelo professor.

Destaca a pertinência do problematizar no contexto de uma didática, pois o professor, por meio de tal exercício, tende a conduzir o estudante para as condições originais, vitais e dinâmicas da 'verdadeira filosofia', ao estimular o estudante a vivenciar, a sentir o problema, com a sua experiência e a sua busca de pensá-lo de modo sobretudo racional. O problema precisa ser suficientemente capaz de desafiar, sensibilizar, motivar o estudante, para mobilizar a sua experiência prévia, pesquisar e propor soluções para o problema. Diz que o ensino de filosofia que desenvolve a abordagem por problemas permite valorizar o processo, a projeção, a atividade racional e o desenvolvimento de competências pertinente à filosofia. É sugerida uma sequência de trabalho, para o professor e para o estudante. Cabe ao professor, entre outras coisas: i) abordar o problema; ii) planejar as sequências de investigação; iii)

indicar bibliografia; iv) moderar debates; v) reforçar sequências racionais corretas. Cabe ao estudante percorrer algumas etapas: i) analisar o problema; ii) definir, tematizar e tipificar o problema; iii) pesquisar para procurar integrar o problema à análise filosófica afim; iv) formular soluções e compará-las com algumas soluções filosóficas adotadas; v) caracterizar outras teorias emergentes relativas ao problema. Boavida também alerta acerca da possibilidade e do perigo de professor transmitir um problema, entendido como incoerente com o ensino de filosofia que visa o processo e não o produto. É admissível o problematizar no contexto do ensino de ética no ensino médio, como didática pertinente ao filosofar, à medida que o professor estimula o estudante a vivenciar, a sentir o problema ético. O ensino de ética nessa perspectiva não procura desconsiderar a formação da cultura filosófica, mas focar o processo, o desenvolvimento de competências.

Também em relação ao como ensinar filosofia expõe que o professor precisa prever vários níveis de aprendizagem, por meio de objetivos gerais (competências indispensáveis) e de objetivos específicos (competências necessárias), coerentes com os primeiros, em três campos: racional, afetivo e expressivo. Também diz que não é o professor que precisa alcançar tais objetivos e sim o estudante. Em relação ao contexto dos objetivos enfatiza que estes requerem métodos adequados, com coordenação entre ambos. Propõe que o professor defina tais objetivos, o que remete para a questão deste profissional pensar as competências propriamente filosóficas que o estudante precisa desenvolver. Também diz que é preciso procurar cor-

respondência entre as atividades que o estudante precisa desenvolver em relação aos objetivos específicos (competências necessárias) pensados pelo professor. Entende ser possível e desejável renovar a didática do ensino de filosofia pelo domínio de competências que focam o desenvolvimento de atividades filosóficas. Entre as atividades filosóficas básicas destaca a análise e a síntese e as entende como operações mentais contrárias, interdependentes, complementares e articuladas, a serem aplicadas em vários meios, inclusive nos textos. A busca de transposição desse pensamentos implica admitir que o professor busque pensar e articular com coerência os objetivos gerais (competências necessária), os objetivos específicos (competências específicas) e as atividades de aprendizagem que, por sua vez, precisam ser desenvolvidas pelo estudante no contexto do ensino de ética. Cabe ainda admitir a análise e a síntese como atividades filosóficas nobres, também pertinentes ao domínio de competências no campo de ensino da ética, inclusive e sobretudo nas bibliografias destacadas pelo professor. Cabe questionar se não existem competências específicas nesse contexto, propriamente éticas, distintas de outras competências relativas a outros contextos do ensino de filosofia, como estéticas, lógicas, políticas, epistemológicas etc. Pensar tal especificidade pode contribuir para desenvolver o ensino de ética.

Ao analisar o conjunto de legislação educacional brasileira e contemporânea, com impacto no entendimento acerca do ensino de filosofia no ensino médio, Rodrigues (2012) diz que há no Brasil uma dicotomia entre as competências e as habilidades

previstas para o estudante de ensino de filosofia no ensino médio em relação ao efetivo filosofar. Cumpre lembrar que Boavida, abordado nesta seção, defende o ensino de filosofia associado à formação por competência, que visa desenvolver sobremaneira o filosofar. A atual Base Nacional Comum Curricular (2018) reconhece a possibilidade de ensino de filosofia no ensino médio no contexto da área de ciências humanas e sociais aplicadas, orientada por meio de seis competências específicas, articuladas com inúmeras e respectivas habilidades. São previstas algumas competências específicas e habilidades para as subáreas da filosofia ética e política; menção muito superficial às subáreas teoria do conhecimento, epistemologia, filosofia da ciência e lógica; e, ausência de referência em relação à estética, à ontologia e à metafísica. Considerando este contexto, acompanhamos o entendimento de Boavida que defende que os professores de filosofia deveriam ser os protagonistas a pensar as respectivas competências e habilidades a ensinar no contexto do ensino de filosofia e para as suas subáreas. Entendemos pertinente a aplicação do pensamento de Rodrigues em relação à BNCC no sentido de que tais competências e habilidades previstas talvez sejam insuficientes para promover o filosofar na sala de aula do ensino de filosofia. Ainda, que talvez sejam insuficientes as respectivas competências pertinentes à ética e à política previstas na BNCC. Também cabe reconhecer um certo vazio de competências e habilidades em relação a outras área da filosofia não contempladas de modo incisivo pela BNCC, no contexto da área de ciências humanas e sociais aplicadas, como teoria do conhecimento, episte-

mologia, filosofia da ciência, lógica, estética, ontologia e metafísica.

Gallo e o filosofar por meio de um laboratório

Os pensamentos de Gallo aqui expostos foram encontrados no livro *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio* (2012). O currículo lattes do Professor Gallo (2020) permite identificar formação em filosofia e experiência na área do ensino de filosofia, no ensino superior; que iniciou a docência em filosofia no ensino superior em 1990; desenvolveu e desenvolve projetos de pesquisa na área do ensino de filosofia desde 1995. O livro em questão foi publicado quatro anos após o retorno legal do ensino da disciplina filosofia para o ensino médio. Em relação ao como ensinar filosofia, Gallo adverte que: i) os filósofos dão pouca ou nenhuma importância para esta questão; ii) é preciso resistir à aceleração do tempo associada à hipermodernidade, exercitando o filosofar como empreendimento de paciência; iii) é preciso resistir à opinião; iv) é possível produzir uma educação menor, na sala de aula, apesar e para além das políticas de ensino gestadas e entendidas como educação maior; v) é perigosa a formação meramente enciclopédica; vi) não cabe vulgarizá-lo, reduzindo-o a mera comunicação, animação ou troca de ideias; vii) o professor precisa deixar clara a concepção filosófica a partir da qual ensina, tomando uma posição, sem doutrinar; viii) não é contemplado por uma didática geral; ix) o seu método não pode ser entendido como algo fechado, como um mapa, mas como um caminho passível de ser trilhado e ampliado por outros professores, como uma bússola que pode

auxiliar ao professor de filosofia a construir os próprios caminhos metodológicos. Podemos procurar nos apropriar dos ensinamentos de Gallo para pensar o ensino de ética no ensino médio e assim as advertências indicam que: i) os filósofos dão pouca ou nenhuma importância para o ensino de ética; ii) o exercício de filosofar no contexto da ética e neste tempo da hipermodernidade requer paciência; iii) é preciso resistir à opinião em relação à ética; iv) é possível produzir uma educação menor, na sala de aula e contexto do ensino de ética, apesar e para além das políticas de ensino gestadas e entendidas como educação maior; v) é perigosa a formação ética meramente enciclopédica; vi) é perigoso vulgarizar o ensino de ética, se reduzido a mera comunicação, animação ou troca de ideias; vii) o professor de ética precisa deixar clara a concepção filosófica a partir da qual ensina, sem doutrinar; viii) o ensino de ética não está contemplado por uma didática geral; ix) seu método pode ser trilhado e ampliado por outros professores de ética, como uma bússola que pode auxiliá-los a construir os próprios caminhos metodológicos.

Considerando o porquê ensinar filosofia, Gallo expõe que dispositivos legais no Brasil costumam estabelecer perspectivas instrumentais para o ensino de filosofia. É o caso, por exemplo, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), que associava de modo explícito o ensino de filosofia à formação para o exercício da cidadania; e, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999), que ainda associa o ensino de filosofia à formação de competências e habilidades. Contudo, ele expressa preferir o ensino de filosofia como um fim

em si, independentemente de qualquer tutela, mesmo sendo digna. Pelo exposto pelo autor, o ensino de filosofia justifica-se por si. Sobre os riscos de associação do ensino de filosofia a um tipo de formação, por exemplo, à formação cidadã, Kohan (2012) diz que ela tem os riscos do platonismo, isto é, de certo dogmatismo e, por outro lado e apoiado em Sócrates, que é possível procurar buscar o saber, logo, admitir que não há certezas sobre a questão, isto é, sobre a contribuição da filosofia à formação. Podemos procurar transpor o pensamento de Gallo para o contexto de ensino de ética e, assim, que o ensino de ética é justificável por si. Contudo, é preciso lembrar que hoje não existe mais a obrigatoriedade da disciplina filosofia no ensino médio, face as incursões de políticos profissionais na LDB no ano de 2017 e que substituiu esta previsão por estudos e práticas de filosofia. Tal substituição pode parecer irrelevante, mas indica a possibilidade de questionar o feito, não somente em relação à oferta de trabalho para os professores de filosofia que se formaram em uma faculdade de filosofia e que tal formação deve ou deveria ter uma finalidade face à sociedade em que vivem, mas sobretudo questionar a possibilidade de reconhecer os esforços de alguns poucos em extirpar ou em atenuar a possível contribuição de uma disciplina para alguns, em especial, o estudante do ensino médio em termos de cultivo da ética. Muitas pessoas, geralmente de fora da comunidade de estudiosos e entusiastas da filosofia, podem não gozar desse entendimento, do justificável por si, o que poderia estimular a inferência da possibilidade de extinção desta disciplina, já que não serve para nada, com a qual ou sem a qual o

mundo e as pessoas permanecem tal e qual. Até mesmo alguns estudantes de filosofia e de ética no ensino médio apresentam dificuldades de entender este justificável por si.

Sobre o como ensinar a filosofia, Gallo entende que ele não cabe como simples transmissão de informações ou mera explicação, mas precisa ser desenvolvido sobretudo como atividade, em que produto e processo são indissociáveis para a produção conceitual, em que é preciso harmonizar respectivamente o conteúdo filosófico com o filosofar. Propõe trabalhar a aula de filosofia como uma oficina ou um laboratório de conceitos, isto é, em uma situação em que o estudante maneja conceitos não em si mesmos, mas como ferramentas para resolver problemas, desenvolvendo a sua autonomia e, concomitante, 'afastando-se' do mestre. Tal criação do conceito precisa ser entendida no contexto da experiência do estudante, como apropriação ou ressignificação de um conceito tradicional para pensar o seu contexto, o problema em questão. É proposta a analogia de que assim como o aprendiz de natação aprende a nadar nadando, também o aprendiz de filosofia aprende a filosofar enfrentando um problema com a criação de conceitos. Diz que novas soluções podem ser propostas, em cada experimentação e enfrentamento singular, peculiar, próprio do estudante. Também diz que a produção do conceito não requer se posicionar como conclusiva, mas admite ser instigadora de novos problemas. Se for possível transpor tais ensinamentos para o contexto do ensino de ética no ensino médio, cabe evitar a simples transmissão de informações ou mera explicação no ensino de ética, e procurar desenvolvê-lo como atividade, em que pro-

duto e processo são indissociáveis para uma apropriação conceitual. Cabe no ensino de ética uma oficina ou um laboratório de conceitos, como uma situação em que o estudante maneja conceitos não em si, mas como ferramentas para resolver problemas.

Ainda em relação ao como ensinar filosofia, enfatiza quatro momentos pertinentes ao desenvolvimento da oficina de conceitos, em que o professor precisa: i) sensibilizar o estudante, como algo vivido; ii) problematizar e suscitar no estudante o desejo de solucionar o problema; iii) mobilizar o estudante a investigar elementos que contribuam para solucionar o problema, por meio de visita interessada à história da filosofia; iv) propor ao estudante que crie ou recrie conceitos, deslocando-o do contexto em que foi criado para o do enfrentamento do problema. Expõe duas vias de desenvolvimento de sua concepção de ensino de filosofia: uma, que parte de um problema para chegar aos conceitos, o que permite admitir o estudante como um filósofo; e outra, regressiva, que parte de textos filosóficos, busca a identificação de seus conceitos e procura compreender o problema que conduziu o filósofo na criação de seus conceitos. Se for admitido transpor tais pensamentos para o contexto do ensino de ética no ensino médio, cabe sensibilizar o estudante; suscitar no estudante o desejo de resolver um problema ético; investigar a história da ética procurando elementos para solucionar tal problema; e, procurar aplicar tais elementos ou conceitos no problema destacado. Também cabe adotar a vida regressiva neste contexto do ensino de ética do ensino médio.

Também sobre a didática pertinente ao ensino de filosofia, admite três eixos: i)

histórico, suscetível de cair em um enciclopedismo ou limitar-se ao ensino explicativo; ii) temático, entendido como mais viável do que o anterior; e, iii) problemático, caminho preferido para o autor, recortado por temas e que pode ser abordado na perspectiva histórica. O exercício de transpor tais pensamento para o contexto do ensino de ética implica reconhecer os três eixos, inclusive a abordagem entendida como problemática.

Por fim, em relação ao como ensinar filosofia, entende que o livro didático é um recurso que deve ser utilizado na área do ensino da filosofia; que vários materiais podem ser usados na etapa de sensibilização (filmes, documentários, músicas, poesias, crônicas, contos, quadrinhos, imagens etc.); e, que o professor precisa desenvolver um repertório de textos dos próprios filósofos, a ser estudado pelos estudantes. Cabe no contexto do ensino de ética no ensino médio utilizar o livro didático como recurso, assim como vários materiais de apoio (filmes, documentários, músicas, poesias, crônicas, contos, quadrinhos, imagens etc.); e que o professor precisa desenvolver um repertório de textos específicos de ética para estudá-los com o estudante. Também cabe, neste contexto, promover a experiência do pensamento relativa a problemas, partindo destes ou regressando a estes, sem deixar de passar pelos textos de ética.

Considerações Finais

O problema deste artigo propôs pensar dois desafios destacados para o professor em relação ao ensino de ética, o porquê e o como ensinar, investigamos contribuições de quatro autores contemporâneas da área do ensino de filosofia. Neste percurso, não tivemos

como escapar da referência a alguns aspectos legais vigentes ou revogados. Estariam todas as disciplinas sob a égide da lei do mesmo modo? Também acompanhamos que o ensino de filosofia tradicional foi julgado e exposto o respectivo veredito, por interpretação de cada autor. Mas, por outro lado, podemos perguntar se você avalia que o estudante de ética do ensino médio brasileiro, em geral, tem exercitado o filosofar? E, se tal filosofar estiver ainda insuficiente, o que está faltando para tal filosofar se tornar uma experiência cotidiana? Este artigo indica muitas possibilidades de transposições, pouquíssimas discordâncias e que o ensino de ética implica certa complexidade. Podemos ilustrar tal complexidade com uma metáfora, ao aproximar o ensino de ética do contexto do futebol. O professor pode ser entendido como técnico; os estudantes como jogadores; as várias advertências como o que não fazer ou o muito cuidado com o fazer; as várias justificativas como o porquê jogar; as várias contribuições da didática entendidas como vastas possibilidades de

combinação para exercitar o jogar. Tudo isso em campo e ainda é preciso lidar como a outra equipe, que pode não ter as mesmas aspirações. Nem todos visam o bem o tempo todo. Nossa equipe pode ter um jogador que não aprecia o técnico, os demais jogadores da mesma equipe ou mesmo o ter que jogar. O técnico não faz o gol pela equipe, mas procura contribuir para cada jogador da equipe e a equipe ter um bom desempenho na partida, exercitando-os para a hora do jogo. Uma partida pode ser entendida como o cotidiano de cada estudante e o campeonato a sua própria vida. Em certos dias vamos ganhar e em outros perder, mas o técnico, embora esteja com uma ou várias equipes por uns breves lampejos, no contexto de uma ou duas aulas por semana, provavelmente no espaço de um semestre, precisa acreditar que ele e cada integrante da sua equipe podem sempre ser melhores do que já são e que é possível e desejável procurar ensinar ética no ensino médio.

Referências

- BOAVIDA, João. **Educação filosófica**: sete ensaios. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2010.
- DIEZ, Lúcia Fornari Diez; CUNHA, Rosâni Kucarz da. Reflexões sobre o ensino de Filosofia. **Educar em revista**, Curitiba, n. 46, p. 127-138, Dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000400010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 Jul. 2020.
- GALLO, Sívio. **Currículo do sistema currículo Lattes**. [Brasília], 18 jul. 2020. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3808560029763904>>. Acesso em: 18 Jul. 2020.
- GALLO, Sívio. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas: Papirus, 2012.
- GHEDIN, Evandro. **Currículo do sistema currículo Lattes**. [Brasília], 18 jul. 2020. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/5879015398476679>>. Acesso em: 18 Jul. 2020.

- GHEDIN, Evandro. **Ensino de filosofia no ensino médio**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- HORN, Geraldo Balduino. **Currículo do sistema currículo Lattes**. [Brasília], 18 jul. 2020. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/0374854245866516>>. Acesso em: 18 Jul. 2020.
- HORN, Geraldo Balduino. **Ensinar filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos**. Ijuí: Unijuí 2009.
- KOHAN, Walter Omar. A Filosofia e seu ensino como phármakon. **Educar em revista**, Curitiba, n. 46, p. 37-51, Dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 Jul. 2020.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base nacional comum curricular**. 2018. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.
- RODRIGUES, Zita Ana Lago. O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas. **Educar em revista**, Curitiba, n. 46, p. 69-82, Dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 Jul. 2020.
- SILVA, Franklin Leopoldo e. Limites e possibilidades do ensino de filosofia. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 32 n. 93, p. 7-12, ago. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 Jul. 2020.

Recebido em: 18/08/2020

Aprovado em: 17/10/2020