

IDENTIDADE FILOSÓFICA E PRÁTICA DE ENSINO DE FILOSOFIA: REFLEXÕES  
SOBRE UMA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DOCENTE \*

Lucas Dorado de Lima\*\*  
Patrícia Del Nero Velasco\*\*\*

**Resumo:** Este artigo consiste em uma reflexão acerca do percurso de formação docente em filosofia, alicerçada na problematização da vida escolar e acadêmica do professor em formação e, igualmente, na discussão dos pressupostos filosóficos do ensino de filosofia. Defende-se que há uma correlação necessária entre identidade filosófica e prática didática. Procura-se, por fim, exemplificar a tese defendida.

**Palavras-chave:** identidade filosófica; prática didática; formação docente; autorreflexão; ensino de filosofia.

**Resumen:** Este artículo consiste en una reflexión sobre el curso de capacitación docente en filosofía, basada en el cuestionamiento de la escuela y la vida académica del profesor en formación y también en la discusión de los supuestos filosóficos de la enseñanza de la filosofía. Se argumenta que hay una correlación necesaria entre la identidad filosófica y la enseñanza práctica. Se busca finalmente ejemplificar la tesis defendida.

**Palabras clave:** identidad filosófica; enseñanza práctica; formación del profesorado; autorreflexión; enseñanza de la filosofía.

A intrínseca relação daquele que ensina com aquilo que ensina permeia o processo de formação de professores. Por isso, a despeito da vasta literatura sobre formação docente, entende-se que esse processo só pode ser realizado em primeira pessoa: não existem métodos ou práticas que possam ser

universalmente exercidos sem que a singularidade e a individualidade sejam obliteradas.

Nessa perspectiva, escolhemos o caminho do exemplo. O presente artigo propõe discutir a estreita relação entre identidade filosófica e prática de ensino de filosofia a partir de reflexões sobre a trajetória de formação do próprio autor. Para tanto, revisitam-se algumas bibliografias que subsidiam o Curso de Licenciatura em Filosofia da UFABC, dialogando com os pressupostos filosóficos do ensino de filosofia naquelas obras identificados. Especificamente, reflete-se sobre uma possível concepção de filosofia que constituirá a identidade do licenciado

---

\* Este artigo foi desenvolvido no âmbito do LaPEFil – Laboratório de Pesquisa e Ensino de Filosofia (UFABC/CNPq).

\*\* Bacharel em Ciências e Humanidades, Licenciado em Filosofia, Mestrando em Filosofia – Universidade Federal do ABC (UFABC). E-mail: lucas.dorado@ufabc.edu.br.

\*\*\* Doutora em Filosofia – PUC-SP. Professora do Curso de Licenciatura em Filosofia e do Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do ABC (UFABC). Coordenadora do Mestrado Profissional em Filosofia – núcleo UFABC. E-mail: patricia.velasco@ufabc.edu.br.

como professor de filosofia. Ademais, propõe-se uma unidade didática baseada na referida concepção, reiterando a inseparabilidade entre a compreensão de filosofia do professor e sua respectiva prática docente.

### **Revisitando a bibliografia: pressupostos filosóficos do ensino de filosofia**

No decorrer do curso de licenciatura, alguns textos ocuparam papel central, sendo retomados frequentemente por diversos professores e, em diferentes situações, também pelos discentes – através das atividades de planejamento de aula, prática docente e reflexão sobre a prática.

Iniciemos com o texto de Franklin Leopoldo e Silva, *História da filosofia: centro ou referencial?* (1987). Neste, o autor problematiza a forma como se aborda a filosofia em sala de aula, uma vez que em sua história não há um corpo de conhecimento unitário. A filosofia, comparada com outras disciplinas nas quais existe um conjunto de saberes cristalizados, fruto de sucessivas revoluções, “é de alguma maneira sua história (...)”, na medida em que os conceitos não podem ser entendidos “como aquisições, mas sucessivas retomadas que, somente podem ser compreendidas se devidamente contextualizadas em cada sistema ou em cada autor” (SILVA, 1987, p. 154). Por isso,

em filosofia “a atualidade não detém nenhum privilégio, porque o estado atual da filosofia não é fruto de sucessivas correções de método e de perspectiva” (SILVA, 1987, p. 154). Dessa forma, o autor torna a abordagem da história da filosofia na sala de aula, um problema, discorrendo sobre as vantagens e desvantagens da adoção de cada uma das perspectivas em questão.

Se nos alimentarmos de modo desavisado da análise de Franklin Leopoldo e Silva para pensar o uso da história da filosofia (normatizando suas observações), ao invés de utilizarmos nossa própria experiência (no que diz respeito ao que temos consolidado como filosofia ou como uma abordagem condizente com o contexto da sala de aula), estaríamos artificializando o processo da prática docente – pulando etapas. O próprio autor adverte que apesar desses conceitos, atitudes e métodos “representarem um ponto de partida e uma ancoragem razoáveis do ponto de vista didático” (SILVA, 1987, p.154), eles são *artificiais e problemáticos*.

O texto de Franklin Leopoldo e Silva mostra-nos um horizonte no qual a discussão sobre o lugar da história da filosofia não escapa à própria filosofia. À medida que o professor faz escolhas metodológicas acerca de tomar a história como centro ou referencial

no ensino da filosofia, de antemão posiciona-se *na* filosofia, priorizando certos temas, problemas, conceitos e períodos históricos em detrimento de outros. Ratifica-se, pois, a ligação entre uma concepção de filosofia e seu ensino.

A relação supramencionada tem consequências interessantes como, por exemplo, a discussão sobre a possibilidade (ou não) da filosofia na educação básica. Se acompanharmos Jean Maugüé (s/d) e pensarmos na filosofia como “um esforço de reflexão sobre conhecimentos e atividades que pede a outros mas que ela não cria, exige, desde logo, uma cultura vasta e precisa”, concluiríamos pela impossibilidade da filosofia como disciplina escolar.

Ora, se para Maugüé a filosofia exige erudição, tão logo aquilo que se ensina em nome da filosofia na educação básica não deve ser visto senão como uma etapa propedêutica a ela – e não propriamente como filosofia. Portanto, uma prática condizente com essa concepção seria aquela que procura aumentar o repertório cultural do aluno a fim de que ele possa futuramente exercer essa tal filosofia. Certamente uma atitude docente diferente daquela subjacente ao referido texto de Leopoldo e Silva.

São inúmeros os exemplos possíveis de identificação da relação entre identidade

filosófica e prática docente. Quando Rodrigo Gelamo (2007, p. 236) se pergunta sobre “o que faz o filósofo quando seu ofício é o ensino de filosofia?”, de antemão assume uma posição que antecede a resposta buscada: para pensar o problema, apoiado em Foucault (2000), toma a filosofia como ontologia do presente, em detrimento da possível concepção de filosofia como analítica da verdade. Assim, para o autor, a filosofia não está na busca de conceitos universais e eternos, mas na reflexão desses conceitos desde o presente.

A associação entre filosofia e conceitos é ainda mais incisiva na obra *O que é filosofia?* (1992), de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Nesta, a criação de conceitos é tida como a *especificidade* da filosofia – em detrimento de outros atributos que comumente são a ela conferidos (como a contemplação, a reflexão e a comunicação). E qual seria a concepção de ensino a partir dessa abordagem da filosofia? Certamente, um ensino de filosofia que não deve prescindir da criação de um ambiente frutífero para a construção de conceitos, os quais devem ser desenvolvidos com o suporte de um plano de imanência. Isto é, a base para a criação dos conceitos não pode exceder aquilo que é constituinte do universo da sala de aula naquele momento e espaço.

A criação do plano de imanência convoca um levantamento confuso, caótico e impensável por envolver elementos que fazem parte do pensamento do(s) outros(s) e que são pressupostos do conceito que ainda não foi concebido. Por causa de tal (des)organização é que, segundo Deleuze e Guattari (1992), o plano de imanência é pré-filosófico e pré-conceitual. Na prática, tal atividade está na capacidade do professor em trabalhar com a realidade, não idealizar a escola e tampouco o aluno. Nessa perspectiva, o docente deve dispor de um amplo repertório, pois cabe a ele penetrar no universo de cada turma, atuando nas condições possíveis, de acordo com as necessidades de cada situação de sala de aula.

Sívio Gallo (2012) segue a mesma concepção de filosofia de Deleuze e Guattari. Ele entende que a construção de uma metodologia e de um fazer filosófico na sala de aula perpassa o que intitulou de *oficina de conceitos*, a qual tem reflexo direto no cotidiano da sala de aula – desde seu planejamento à sua execução, passando pela forma com a qual se encara a própria história da filosofia.

Esse panorama reforça a ideia de que a escolha sobre o uso da história da filosofia em relação à sua presença como centro ou

referencial depende diretamente de supostos acerca da própria visão de filosofia:

Na aula de filosofia, [...] é necessário que os estudantes tenham contato, de forma ativa e criativa, com a diversidade das filosofias ao longo da história, pois ela será a matéria-prima para qualquer produção possível. Como é necessário que haja um elemento aglutinador dessa diversidade ou, para melhorar a metáfora, uma bússola a permitir ao grupo se embrenhar pela diversidade da mata, de forma que o percurso *in loco* permita depois que seja traçado um mapa da diversidade filosófica, penso que essa bússola possa ser dada por problemas. (GALLO, 2012, p. 93).

À metodologia de Gallo, centrada em conceitos e problemas (a partir da concepção filosófica de Deleuze e Guattari), somam-se outras. Dentre essas, a de Ricardo Fabbrini (2005), segundo a qual o núcleo da aula de filosofia é o exercício de uma *leitura filosófica*. Para o autor, podemos ler um texto filosófico de forma não filosófica e, contrariamente, ler um texto literário de forma filosófica. Assim, deve-se responder: o que caracteriza a leitura propriamente filosófica? Esta é caracterizada pela escuta análoga à da psicanálise, a qual tenta extrair do paciente aquilo que não foi dito, mas que, no entanto, é essencial para o entendimento de seu

estado. Essa investigação do texto é, segundo Fabbrini, um dos papéis que configuram a leitura filosófica: uma leitura detida e aplicada, donde se extrai elementos latentes no texto que precisam ser desvelados.

Esse exercício de leitura detida é um exercício de paciência, à maneira que Jeanne Marie Gagnebin (s/d) frisa em uma de suas regras para o *reto ensino*: “não ter medo de ‘perder tempo’, não querer ganhar tempo, mas reaprender a paciência”. Para a filosofia, nessa ótica, o tempo seria outro. O exercício do pensar demanda um tempo que não é mensurável pela hora-aula, mas em tempos de urgência de resultados, pode desempenhar a imprescindível função de instauração da ágora: um espaço de diálogo, no qual a palavra – assim como a escuta – exerce(m) fundamental papel.

A indicação da leitura filosófica como cerne da aula de filosofia carrega em seu bojo a atribuição de um papel propedêutico à filosofia: cabe à filosofia, ao desenvolver a habilidade de leitura, propiciar ao estudante a construção de uma língua de segurança,

uma retórica que lhe permitirá a todo instante denunciar a “ingenuidade” do cientista ou a “ideologia” de quem não pensa como ele [...], uma linguagem que, de um só golpe, dá a seu usuário [...] a segurança de uma dominação

intelectual, um meio de orientar-se no pensamento, [educando] para a inteligibilidade. (LEBRUN, 1976, p. 151-152).

Ao entender as regras *ad hoc* que regem seu “idioleto”, o aluno percebe a coerência do texto em si mesmo: longe de exprimir uma verdade absoluta ou legitimar algo definitivamente, o discente consegue se esquivar do dogmatismo de um lado e do ceticismo de outro, ao ver que é “possível encontrar respostas razoáveis e coerentes aos diferentes problemas” (FABBRINI, 2005, p.13).

Das propostas com as quais dialogamos, interessa-nos menos (para a finalidade deste artigo) as diversas teses defendidas; importa-nos a verificação da estreita relação entre identidade filosófica e prática didática, corroborando a ideia de que as diferentes práticas (e visões) de ensino estão ancoradas em distintas concepções de filosofia. Anuncia-se, pois, o mote da próxima seção.

### Ensaio sobre uma concepção de filosofia

A correlação exemplificada na seção anterior é exaustivamente explorada por Alejandro Cerletti na obra *O ensino de filosofia como problema filosófico* (2009). Nesta, o autor investiga os pressupostos filosóficos do ensino de filosofia, defendendo que

este ensino demanda algumas decisões “que são em primeiro lugar filosóficas” (CERLETTI, 2009, p. 10). É por isso que devemos

[...] perguntar-nos, antes de mais nada, se é realmente possível ensinar filosofia sem uma intervenção *filosófica* sobre os conteúdos e as formas de transmissão dos “saberes filosóficos”; ou sem responder, univocamente, que é filosofia? Ou também sem se colocar que tipo de análise social, institucional ou filosófico-político do contexto é requerido; ou as condições sob as quais se levará adiante esse ensino. (CERLETTI, 2009, p. 7, grifo do autor).

Essas decisões do educador dependem das condições do ambiente em que se ensina, da percepção que tem de si mesmo e da percepção que se tem do educando. Isto posto, o bom professor é aquele que se atualiza dada a percepção que tem de si, do outro e das condições de onde se ensina. E, igualmente, aquele que se questiona sobre o que significa ensinar filosofia, debruçando-se sobre a própria filosofia.

Para Cerletti, dado que há pressupostos filosóficos que amparam o ensino da filosofia (como as perguntas pelo ensinar/aprender filosofia e pela identidade da filosofia), “a sustentação de todo ensino de filosofia é, mais do que didática ou pedagó-

gica, basicamente filosófica” (CERLETTI, 2009, p. 14). Por conseguinte, “o professor será, em alguma medida, filósofo” (CERLETTI, 2009, p. 19).

Nessa perspectiva, o ensino da filosofia é algo que só pode ser enfrentado a partir do questionamento da própria identidade da filosofia. Insere-se, pois, na própria filosofia. E se esta se distingue pela problematização constante e incessante busca de respostas, o ensino filosófico deve se caracterizar por esse traço distintivo, qual seja, o filosofar.

Apesar do entendimento de que há uma multiplicidade de concepções de filosofia expressa por uma pluralidade de formas de se ensinar filosofia, pode-se procurar identificar traços distintivos da filosofia e do filosofar. Passemos, então, ao exercício mencionado, procurando refletir sobre aspectos comumente associados à filosofia e ao filosofar.

A filosofia não existe sem filósofos; por isso ela é uma atividade humana. O fato de estudarmos hoje filosofia se dá por ela não ser somente uma atividade cerebral subjetiva e sim uma atividade humana intersubjetiva, isto é, que produz algo que é entendido pelo outro de alguma forma. Esse resultado da ação de filosofar é expresso naquilo que podemos tomar como história da filosofia. Nesta estão as orientações de como a

tradição filosófica se constituiu: quais as maneiras de se filosofar historicamente construídas.

Nas leituras das obras filosóficas, encontramos alguns pontos em comum em relação à atitude filosófica (a qual caracteriza o filosofar). Os filósofos geralmente agem de forma a resolver alguma questão de maneira racional e universal. Poderíamos, portanto, assinalar três aspectos sobre os quais se desenvolve a atividade filosófica: o objeto de estudo, a forma de estudo e a intencionalidade do estudo.

Uma das principais características do objeto de estudo da filosofia é a sua indefinição. Diferente de outras áreas do conhecimento que têm seu campo de estudo cercado por questões epistemológicas, a filosofia pode se perguntar e pesquisar sobre tudo, sob a égide da razão. Logo, o objeto da filosofia não seria único.

Quanto à forma de filosofar, identifica-se na razão seu principal aspecto. É o racional o critério com o qual se desenvolvem os argumentos que fundamentam o discurso filosófico. Sistemas filosóficos são, no limite, sistemas metafísicos, isto é, estão além da física; por isso não podem ser observados na natureza com a universalidade e a uniformidade pretendidas pelas ciências naturais. Como já mencionado, a filosofia se

debruça sobre indefiníveis objetos e, ao querer falar deles, precisa se valer de uma capacidade que torne o seu discurso o mais objetivo possível. Nesse sentido, supõe-se que é a razão a capacidade humana de pensar sobre qualquer coisa com certa objetividade. É ainda responsável por tornar possível falar sobre as coisas. Cabe a ressalva que mesmo a razão tornando possível certa objetividade no discurso, ela não escapa de se tornar objeto de indagação filosófica: que é isto - a razão? Poder-se-ia perguntar.

Já no que diz respeito à intencionalidade do estudo filosófico, parece-nos que um traço distintivo de muitos filósofos seja a tentativa de explicar um problema de forma universal: uma moral, um princípio, uma ontologia, uma ética. Para isso, muitas vezes, faz-se uso de uma atividade radical, do exercício de buscar as raízes do problema investigado, fundamentando-o. De onde derivamos outra característica usual do filósofo: uma pessoa que, munida da razão, leva o questionamento até as últimas consequências.

Desse ponto de vista, a filosofia pode se caracterizar por uma atividade reflexiva, sistemática e crítica do pensamento que, quando colocada em ato, gera algum tipo de produção. Tal produção, caso haja de fato filosofia em sua constituição, dá luz à criação

de referências e conceitos significativos no que se refere, hoje em dia, àquilo que a ciência não pode tocar. É também por causa da intencionalidade da pergunta filosófica e da razão inscrita no *modus operandi* filosófico que podemos notar certo movimento, o qual podemos enunciar como *um* método possível *dentre vários*. Sobre tal método podemos dizer, por exemplo, que se caracteriza por problematização, conceitualização, teorização e argumentação. Isto é, uma vez construído e delimitado o problema, propõe-se uma teoria como resposta a este, amparada em um ou mais conceitos; como muitas podem ser as respostas possíveis, cabe ao filósofo justificar suas posições a partir de argumentos consistentes.

A concepção de filosofia subjacente a esse artigo ampara-se na possibilidade de crítica dos aspectos referidos: a potencialidade temática, a racionalidade e a intencionalidade. Não cabe no escopo desse texto aprofundar a mencionada crítica. Pode-se, contudo, enunciar algumas questões que compõem a crítica em questão: 1) a filosofia não tem, de fato, um objeto de estudo definido? Reflete sobre todo e qualquer tema? O lugar e o tempo de onde e no qual o filósofo fala influenciam cada filosofia? A época, o contexto social, político e econômico de algum modo pré-definem os problemas dos

filósofos? 2) A razão é unívoca? Única em todas as culturas e de todos os mundos? É uma ferramenta imparcial de decisão ou é uma ferramenta parcial que pressupõe alguma ontologia e/ou traz consigo valores? (Que valores seriam esses?) Existe mais de um tipo de razão ou racionalidade? 3) É possível fazer filosofia sem intencionar à universalidade? Será que essa universalidade não oblitera as peculiaridades? É possível ter um pensamento relevante sem este antes ser universalmente aceito? As questões supracitadas norteiam a imprescindível crítica à potencialidade temática, à racionalidade e à intencionalidade da filosofia segundo a concepção filosófica exposta na presente seção.

Como Deleuze e Guattari (1992 p. 9) afirmam sobre a filosofia, “talvez só possamos colocar a questão O que é a filosofia? tardiamente, quando chega a velhice, e a hora de falar concretamente”. Assim, nossa breve explanação que caracteriza a atividade filosófica como expressão da supramencionada multiplicidade de objetos (temáticas), métodos (racionalidades) e intenções de pesquisa não é fechada, inclui a sua própria crítica e reconhece-se imatura, mas - por outro lado - se coloca como um ponto de partida necessário.

A concepção em questão está ligada diretamente com aquilo que se pôde obser-

var de comum em grande parte dos filósofos estudados na trajetória de formação filosófica do autor. Relaciona-se, igualmente, com outro aspecto da atividade de filosofar: a ação. Consideramos como ação filosófica, neste contexto, o movimento de problematização, identificação do modo de enfrentar o questionamento e a tentativa de resposta. O movimento mencionado perpassa a criação de conceitos e teorias, as interpretações textuais e as construções argumentativas. Faz-se (ou deve-se fazer) presente, portanto, em uma aula de filosofia. Nessa perspectiva, na aula filosófica o fazer filosófico será experimentado a partir de exemplos: das ações filosóficas identificadas no texto e daquelas realizadas com o professor.

### **Identidade filosófica e prática docente: proposta de unidade didática para a filosofia no Ensino Médio**

Como exposto no ensaio filosófico precedente, consideramos a filosofia como uma atividade cuja especificidade só pode ser compreendida no exemplo. Este, dentro da sala de aula, está presente tanto nos textos filosóficos quanto na figura do professor de filosofia. Assiste-se a um movimento de imitação e/ou acompanhamento da reflexão identificada no texto filosófico e na atividade do professor de filosofia. Movimento necessário para o desenvolvimento daquilo que

Lebrun (1976) chama de uma *língua de segurança*: munir-se de um vocabulário e possuir uma retórica como recursos para pensar o mundo, falar o mundo e colocar-se nele.

Dado que a história da filosofia é de onde emerge o exemplo filosófico, na sequência didática desenvolvida neste trabalho acabamos por usar a história da filosofia como referencial. Optou-se por uma exposição no plano da progressão das questões, afastando-nos de uma apresentação cronológica exaustiva, a fim de se evidenciar a prática filosófica dentro do texto (e não uma interpretação vazia). Evitou-se, igualmente, trabalhar as questões filosóficas de maneira isolada dos temas atuais, afinal, a filosofia está voltada para a ação (mesmo que essa seja uma “ação reflexiva”).

Tendo em vista a institucionalização do espaço escolar, o qual é fundado em certas regras (que englobam, por exemplo, um número  $n$  de alunos por sala, um tempo determinado para a aula, uma estrutura hierarquizada, processos avaliativos), adotou-se um modelo didático considerado flexível, no qual as aulas alternam diálogos, produção de textos, exposições e atividades avaliativas. Segue-se, quando possível, os passos de sensibilização, problematização dialógica,

investigação textual, conceitualização e avaliação<sup>4</sup>.

O modelo didático sugerido orienta-se, em um primeiro momento, pela incitação à curiosidade e, uma vez que a curiosidade pode trabalhar como motor da filosofia, um dos papéis da unidade didática é incitar essa curiosidade: é ela que vai fazer com que, num segundo momento, o exemplo tirado do texto se torne interessante. E dado que a forma como o professor de filosofia se relaciona com os alunos e com a própria filosofia também se configura como exemplo filosófico, inicia-se cada movimento de aula com perguntas, as quais são incentivadas em cada etapa. Pretende-se, baseado na formação do professor e na sua concepção de filosofia, atualizar a pergunta filosófica em cada aula, fazendo dessa um constante exercício filosófico.

A área de Estética foi escolhida para contemplar os planos de aula, tanto por afinidade de interesses do docente que os desenvolveu, quanto por ser uma área da filosofia que embora esteja presente nos materiais didáticos que fazem parte do Plano Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2014), não é considerada de modo consistente na Pro-

posta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008). No geral, as orientações e os parâmetros curriculares para a filosofia não exigem o ensino de Estética; levamos em conta, contudo, o caráter de referência e não de obrigatoriedade que os documentos têm. Como este texto se pretende uma reflexão sobre o processo de formação docente, cabem ainda algumas outras justificativas sobre a escolha feita.

A Estética cuida de um dos temas mais controversos dentro da filosofia: a questão da sensibilidade e de tudo que lhe é correlato (seja de natureza moral, ontológica, política, antropológica, epistemológica etc.). Por ter um objeto do qual comumente não se tem juízos universalmente aceitos, esta área do conhecimento demorou a se cristalizar como uma área da filosofia de possível investigação conceitual (não que seus temas não tenham sido antes debatidos) e, para tanto, precisou conferir ao juízo de gosto certa objetividade, que teve seus custos históricos e que foi posteriormente questionada.

É por isso que é preciso compreender a estreita relação que tal disciplina tem com a percepção de mundo corrente, seja na antiguidade, na modernidade ou na contemporaneidade; destarte, seu estudo passa pela construção de um cenário histórico, cultural e social do qual este ou aquele conceito es-

---

<sup>4</sup> Faz-se referência, aqui, à proposta de plano de aula apresentada por Sereno, Pisani e Velasco (2010), baseada, por sua vez, em Nunes (1986) e Gallo (2007).

tava ou está inserido. Passa, assim, pela extração de tais elementos do próprio objeto da sensibilidade: a obra de arte.

Todavia, a área de Estética possui diferentes formas, mas preferivelmente se tem como posição mais condizente com um curso que tem compromisso com a formação do aluno, aquela que desloca sua leitura de uma coisa-em-si universal e eterna, ou de um sentido utilitário e intermediário, para passar a tratar de investigá-la sob um prisma mais fenomenológico. Ou seja: tratar a arte como um fenômeno que pode ser compreendido por sua constituição subjetiva, humana, historicamente situada. Essa forma de tratar a arte faz com que a interpretação mais holística se desdobre em diversas formas de pensamento que não se encerram em fronteiras desta ou daquela área do conhecimento. Queremos dizer que existe uma leitura filosófica que se faz da arte<sup>5</sup> e esse é o específico na área de Estética. Entendemos que esse é um dos principais motivos que faz a Estética ter um enorme potencial para conhecer, entender e interpretar nosso mundo desde a arte.

Enxergamos o principal papel de um módulo de Estética no Ensino Médio aquele que reserva sua tarefa na construção de um indivíduo que sabe e quer ler seu mundo. Tal leitura se dá na concepção que reconhece a arte como uma produção humana carregada de significados. A arte em seus variados signos traz inúmeras interpretações que, se feitas com o devido cuidado, revelam a visão de mundo corrente à sua produção e, ao mesmo tempo, ressignificam o presente no qual essa leitura está inserida.

A importância disso é dupla. A primeira vai em direção à construção de uma (já mencionada) linguagem de segurança: quando a leitura da arte é interpretativa, arqueológica e inacabada, revela todo um universo histórico-cultural que, apesar de não ser definitivo é, sem dúvida, significativo. Tal linguagem se desenvolve a partir desse repertório cultural que é o suposto da arte revelado pela análise. Talvez a Estética traga ao aluno uma certa erudição que, por exemplo, Jean Maugüé achava imprescindível para o exercício da filosofia. No entanto, para os fins do Ensino Médio, o que importa é o despertar de uma consciência do mundo, isto é, o despertar de um olhar que não seja passivo e inerte, mas que seja ativo, que tenha consciência daquilo que lhe influencia e lhe constitui.

---

<sup>5</sup> Para uma problematização do acesso ao ensino de filosofia pela arte e uma reflexão crítica sobre as possibilidades de leitura filosófica da arte, conferir o texto *Arte e ensino de filosofia no PIBID-UFABC*, de Marinê Pereira (2016).

O segundo aspecto da importância da Estética é o da pertinência do seu estudo: a arte em suas diversas interfaces está presente no cotidiano de todas as pessoas. Influencia e é influenciada, expõe sentidos e esconde outros tantos. Assim, a leitura da arte, no que se refere à Estética, está em descobrir esses sentidos latentes – buscando revelar a relação entre o mundo e a sensibilidade.

Os planos de aula que compõem a unidade didática de Estética aqui sugerida seguem um sentido que coloca como objeto central da reflexão a transformação da sensibilidade no decorrer do tempo, contemplando as transformações que ocorrem na noção subjetiva de espaço e de tempo. Pensamos que esse tipo de reflexão só pode ser feita através da leitura que fazemos das obras de arte em seus determinados contextos. Por isso, a discussão sobre beleza é deslocada para a análise do fenômeno artístico não como obra que tem um caráter de beleza eterna, mas que essa beleza possui, através de uma leitura interpretativa, algo que reflete a sensibilidade do seu tempo.

Segue, enfim, a unidade didática sugerida:

1º Movimento: **Qual a importância da arte na nossa vida?**

**Objetivo:** Identificar a presença da arte no nosso cotidiano e como nos relacionamos com ela.

**Método:**

Sensibilização

São colocadas imagens na lousa. Por exemplo, de uma pichação, de Duchamp, Warhol e Goya. Ou: são mostrados vídeos de manifestações artísticas diversas: uma parte de um teatro de rua; uma dança funk; uma ópera etc. Ou, ainda, são mostrados diferentes trechos musicais: de rap, de *grindcore*, de música clássica etc.

Problematização Dialógica e Conceituação

Escolhida a sensibilização com a qual o professor irá trabalhar, haverá uma problematização das formas de arte, buscando discutir sobre a beleza da obra. Após o diálogo, será entregue uma folha e o aluno será convidado a responder: “Dentre o que foi exposto em aula, o que é arte? Justifique sua resposta”.

**Referências bibliográficas:**

FEITOSA, Charles. **Explicando a filosofia com arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: Introdução à Filosofia**. 4. ed. - São Paulo: Moderna. 2009.

2º Movimento : **Visões da arte I: Platão**

**Objetivo:** Compreender a crítica que Platão faz à arte, relacionando-a com o nosso cotidiano e procurando exemplos.

**Método:**

Sensibilização e Problematização Dialógica

Faz-se a pergunta “A arte é importante?” com a intenção de mostrar como as manifestações artísticas podem levar as pessoas a julgamentos errôneos e distantes da realidade, como a arte pode levar-nos a viver em um mundo de ilusão, buscando exemplos no cotidiano.

Investigação Textual

Usa-se um excerto d’A República para compreender o que afirma Platão sobre a arte: a imitação da imitação<sup>6</sup>.

**Referências bibliográficas:**

FEITOSA, Charles. **Explicando a filosofia com arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

3º Movimento: **Visões da arte II: Aristóteles**

**Objetivo:** Entender a visão de Aristóteles sobre a arte e procurar exemplos de manifestações artísticas que promovem momentos de catarse.

**Método:**

Sensibilização e Problematização Dialógica

Continua-se com a questão da última aula: “A arte é importante?”, agora mediando o debate para o sentido de arte como expressão de sentimentos. Discute-se a arte como uma forma de catarse e, por conseguinte, como detentora de uma função social.

Investigação Textual

Usa-se um excerto da Poética, de Aristóteles, para discutir a concepção do autor sobre a função da arte. Nota-se que, no caso de Aristóteles, seria interessante e desejável também usar alguma peça de teatro de tragédia grega.

**Referências bibliográficas:**

ARISTÓTELES. **Poética**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

FEITOSA, Charles. **Explicando a filosofia com arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

4º Movimento: **Atividade**

**Objetivo:** fazer uma crítica (negativa ou positiva) a alguma manifestação artística, valendo-se de argumentos dos autores estudados (Platão e Aristóteles).

**Método:**

Aplicando Conceitos e Avaliando

A folha da atividade da primeira aula é devolvida e o aluno deve, com base nas opiniões emitidas naquela ocasião, responder as

<sup>6</sup> Observação: espera-se que o aluno saia da sala de aula com o mesmo sentimento extraído da leitura de Platão: a arte não é uma forma de conhecer o mundo; ao contrário, nos leva a ilusões e nos distancia da verdade.

seguintes perguntas: “A arte sempre é importante?”, “Qual a função da arte?”. Pede-se que o estudante utilize as visões platônica e aristotélica ou construa uma visão autoral, criticando algumas das visões estudadas na construção de sua resposta.

#### Referências bibliográficas:

ARISTÓTELES. *Poética*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

PLATÃO. *A República*; São Paulo: Nova Cultural, 2000.

Na unidade didática apresentada pretende-se explorar visões de grandes pensadores sobre a arte, com a intenção que tais visões sejam estopim para uma ação filosófica dos alunos. Assim, parte-se de discussões sobre a importância da arte no cotidiano dos alunos, intencionando tornar significativa a temática a ser trabalhada e seguindo o objetivo de se formular uma pergunta que cotidianamente as pessoas não fazem: o que é a arte? Para que serve a arte? A arte é importante? Dessa forma, os quatro movimentos da unidade didática se resumem em três momentos: da pergunta filosófica (primeiro movimento), do método filosófico (segundo e terceiro movimento) e da resposta filosófica (quarto movimento).

Posta a pergunta do primeiro momento, seguimos para o método: como os

filósofos responderam tal pergunta. Fazendo-se do uso da discussão sobre a importância da arte e da pergunta, procura-se inserir a concepção platônica de arte e, especificamente, a crítica que Platão faz à arte. Intenciona-se contrapor eventuais posições sobre o assunto e, igualmente, explicar o sistema de pensamento do autor, mostrando e priorizando nessa explicação a coerência interna do discurso filosófico.

A fim de garantir que uma visão de arte oposta à platônica seja avaliada, introduz-se no terceiro movimento dessa unidade didática outro grande pensador do mesmo período: Aristóteles. Este vê uma função social na arte e, por isso, torna-se uma valiosa contribuição à discussão iniciada com as ideias de Platão. Almeja-se, tal como no momento anterior, atentar à coerência do discurso do Estagirita, retificando ou ratificando as posições defendidas a partir da comparação com as concepções previamente construídas pelos estudantes. O embate entre as teses dos autores em questão pode motivar entre os alunos, ainda, a atitude de questionamento das verdades postas: se dois grandes filósofos discordam sobre um mesmo tema, haveria um ponto de vista correto acerca do assunto?<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> De acordo com a realidade escolar vivida pelo professor, seria interessante, se possível, introduzir outros

A unidade didática proposta procura se encaixar na estrutura educacional vigente no ensino público brasileiro, ao mesmo tempo em que busca corresponder a uma aula que seja um espaço filosófico ou (ao menos) propedêutico à filosofia. No último movimento e momento da unidade há a avaliação, e sabendo o quão problemático podem ser as avaliações, procuramos fazer com que sua exigência se torne um espaço para uma inserção autoral do aluno. A pergunta da avaliação é a mesma realizada em todas as aulas, de maneira que a reflexão sobre o assunto alcance uma mínima maturidade. E, seguindo o exemplo dos filósofos, o aluno é incentivado a responder a questão conforme sua análise do mundo e suas próprias razões.

### Considerações finais

A formação docente engloba uma série de supostos que brevemente revisamos. Normalmente pressupõe-se que algumas disciplinas na formação docente são suficientes para tornar o aluno, professor. Esquece-se que o aluno está em formação desde o seu ingresso na vida escolar. Boa parte dessa formação é ignorada, “nunca é tematizada, e

suas influências que são enormes, formam parte de uma espécie de naturalização de nosso passado acadêmico” (CERLETTI, 2009, p. 59). O licenciando em filosofia, imbuído do processo de desnaturalização que caracteriza o filosofar, deve examinar sua trajetória acadêmica, a fim de tornar autêntica e consciente a sua própria formação docente.

Nessa perspectiva, desenvolveu-se a pesquisa<sup>8</sup> que culminou no presente artigo: revisitaram-se questões que surgiram durante o curso de licenciatura, enfrentou-se a clássica pergunta “O que é filosofia?”, buscou-se elucidar (a partir de uma trajetória pessoal) a relação que o professor em formação tem com a referida questão – evidenciando as afinidades que o licenciando tem com o resultado dessa reflexão e com o seu futuro ofício de dar aula. Trata-se, em uma instância, de um exercício reflexivo de autoformação e, por conseguinte, de transformação.

Reiteramos que o que chamamos, em sentido estrito, “formação” não pode deixar de ser autoformação e isso implica em *trans*-formação. [...] Em definitiva, constitui o desafio de transformar-se realmente em *sujeito* da educação, o que

---

pensadores. Os estudantes teriam uma amostra de como o pensamento pode sofrer alterações no decorrer do tempo. Teriam, igualmente, um repertório filosófico mais consistente em termos de teses, de modos de pensamento, de métodos e de argumentos.

---

<sup>8</sup> Trata-se da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) desenvolvida sob a orientação da segunda autora e entregue como exigência parcial para a obtenção do diploma de Licenciado em Filosofia (UFABC).

pressupõe deixar de lado as tutelas para converter-se em protagonista da própria formação. (CERLETTI, 2009, p. 64).

## Referências

ARAÚJO, Valdemir. *Descubra o quanto uma boa ação pode ser contagiosa*. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=jKh25Uh\\_cus](https://www.youtube.com/watch?v=jKh25Uh_cus)> Acesso em 15 de maio de 2015, às 16h.

ARISTÓTELES. *Política*. Tradução de Mário da Gama Kury. 3ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997;

\_\_\_\_\_. *Ética a Nicômaco*. Col. Os pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultura Ltda, 1996, p. 117-320.

BOTTER, Barbara. *Fazer filosofia: aprendendo a pensar com os primeiros filósofos*. São Paulo: Paulus, 2013.

CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?*. Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. Col. TRANS. Ed. !34, 1992;

FERREIRA, João Vicente Hadich. O retorno da filosofia ao ensino médio: reflexões e perspectiva. In: *Cadernos UFS – Filosofia*, p. 47-57, disponível em: <[http://200.17.141.110/periodicos/cadernos\\_ufs\\_filosofia/revistas/ARQ\\_cadernos\\_6/joao.pdf](http://200.17.141.110/periodicos/cadernos_ufs_filosofia/revistas/ARQ_cadernos_6/joao.pdf)>, acesso em 27 de setembro de 2015, às 10h.

GABRIEL, O PENSADOR. *Nunca serão*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vYDzvxngESQ>>, acesso em 15 de maio de 2015, às 16h.

GALLO, Silvio. *Filosofia: experiência de pensamento*. São Paulo: Scipione, 2014

HEGEL, G. W. F. *Sobre o ensino da filosofia*. Tradutor: Artur Morão. Disponível em: <[http://www.lusosofia.net/textos/hegel\\_sobre\\_ensino\\_da\\_filosofia.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/hegel_sobre_ensino_da_filosofia.pdf)>. Acesso em 10.06.2015.

KOHAN, Walter Omar. *O mestre inventor: relatos de um viajante educador*. Trad. Hélia Freitas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. *Sócrates & a Educação: o enigma da filosofia*. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MAZAI e RIBAS, Trajetória do ensino de filosofia no Brasil. In: *Disciplinarum Scientia*. Série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, V.2, n.1, p.1-13, 2001. Disponível em: <<http://sites.unifra.br/Portals/36/CHUMANAS/2001/trajetoria.pdf>> Acesso em 27 de setembro de 2015, às 10h.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. Col. Os pensadores: Diálogos. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Editora Nova Cultura Ltda, 2000a. p. 57-97.

\_\_\_\_\_. *Críton*. Col. Os pensadores: Diálogos. São Paulo: Editora Nova Cultura Ltda, 2000b. p. 99-114.

\_\_\_\_\_. *Fédon*. Col. Os pensadores: Diálogos. São Paulo: Editora Nova Cultura Ltda, 2000c. p. 115-190.

\_\_\_\_\_. *A República*. Introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 9 ed. Lisboa/PT: Fundação Calouste Gulbenkian, 1949.

QUIRINO, Jessier. *Comício em beco estreito*. Disponível em: <<http://letras.mus.br/jessier-quirino/758868/>>. Acesso em 15 de maio de 2015, às 17h.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lílian do Valle. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

REIS, Cláudia Barbosa. Cora Coralina e sua casa silenciosa. *Revista UFG*. Ano XIII, nº 11, 2011. Disponível em: <[http://www.proec.ufg.br/revista\\_ufg/dezembro2011/arquivos\\_pdf/artigos\\_cora\\_coralina.pdf](http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/dezembro2011/arquivos_pdf/artigos_cora_coralina.pdf)>. Acesso em 14 de Agosto de 2015, às 10h24min.

TOMAZETTI, Elisete, M., *Didática da filosofia: Algumas reflexões iniciais*. Disponível em: <[http://w3.ufsm.br/leaf/artigo\\_prof\\_didatica.pdf](http://w3.ufsm.br/leaf/artigo_prof_didatica.pdf)>, acesso em 27 de setembro de 2015, às 9h40min.

UNIVESP TV. *Sócrates*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mQiQqPsQ4Bs>>, Acesso em 15 de maio de 2015, às 17h.

Recebido em: 08/03/2016  
Aprovado em: 31/10/2016