

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E METODOLOGIA DAS CIÊNCIAS

***FORMAÇÃO DA AUTONOMIA E PENSAMENTO CRÍTICO NA ESCOLA:
REFLEXÕES E SUGESTÃO METODOLÓGICA.***

VANESSA CHACON VERDINI
(RA 358789)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Filosofia, sob orientação do Prof. Dr. José Eduardo Marques Baioni.

São Carlos,
Junho/2015

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe e minha irmã mais velha, que sempre acreditaram que eu conseguiria. Agradeço também ao meu pai, que, às vezes, duvidou.

Agradeço aos professores do Departamento de Filosofia e Metodologia das Ciências pelos cursos valiosos, principalmente aos professores José Eduardo Marques Baioni e José Moraes. Ao primeiro pela disponibilidade e paciência na orientação deste trabalho, e ao segundo pelas aulas e orientações indispensáveis durante quatro semestres importantes no curso de graduação de Licenciatura em Filosofia da UFSCar.

Agradeço às amigas que fiz durante a graduação, tanto a amigos de curso, que o tornaram mais prazeroso e enriquecedor; a amigos da Moradia UFSCar, principalmente aqueles que viraram quase irmãos e fizeram deste lugar a minha casa, como Juliana Chaves, Regiane da Silveira, Ana Paula Souza, Fabiano Silva, Gisele Paiva, Poliane Lima, Pamela Karen, Cristiane Barbosa, Melissa Basseto, Fábria Monique de Souza e Thainá Ariel; aos amigos de intercâmbio de Santa Fe – Argentina, no primeiro semestre de 2014, agora espalhados em algumas partes do mundo; e aos amigos que encontrei por aí e logo tornaram-se especiais.

Agradeço à minha madrinha, Noemi Ianonne. Sem ela, eu nem teria iniciado este curso que, agora, encerro.

Agradeço, por fim, à UFSCar por tornar possível esta realização.

SUMÁRIO

1. Introdução.	4
2. Objetivos da Educação escolar e da Filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio.	6
3. Problema do método de ensino de filosofia: o “esclarecimento” em Kant e o professor de filosofia.	9
4. Sugestões metodológicas: Quem é o professor de Filosofia - o Comediante.	19
5. Considerações finais: O exercício da cidadania e o ensino de Filosofia.	27
6. Referências bibliográficas.	30

1. Introdução.

No decorrer das disciplinas de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Filosofia da UFSCar, pude participar ativamente em três escolas de Ensino Médio, percebendo suas inúmeras dimensões e confrontando problemas diversos presentes tanto na disciplina de Filosofia como também em projetos interdisciplinares, nas discussões sobre avaliação, na indisciplina de alunos, dentre outros relacionados à gestão escolar. Contudo, como consequência de ter acompanhado vários professores em suas aulas, fossem eles formados em filosofia ou não, creio que a maior dificuldade apresentada foi sobre as diversas maneiras em que uma aula de filosofia pode se dar: como se poderia ensinar Filosofia no Ensino Médio? Como falar em aula sobre a História da Filosofia? Que recorte fazer e que metodologia utilizar para não matar os educandos de tédio, nem matar a nós mesmos de nervosismo e indignação frente às atitudes que alguns educandos podem ter?

As cartilhas oferecidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tratam os conteúdos filosóficos a partir da memorização, embora suas finalidades gerais, apontadas na Legislação estadual e federal, estejam além das limitações impostas por este método de ensino. Os professores, se querem ou quando querem inovar, não podem contar com as cartilhas e tornam-se “juízes” dos conteúdos propostos, decidindo o que valeria e o que não valeria a pena ensinar, e de que modo deveria ser ensinado. O recorte da história da filosofia e a metodologia a ser empregada são em geral decididos pelo próprio professor.

É clara a impossibilidade de agradar a todos os educandos quanto aos conteúdos e metodologias, porém quanto maior fosse a atenção deles em nós professores, maior a chance daqueles desinteressados ou de se animarem com a matéria ou, no máximo, de dormirem, como se negassem a possibilidade de seu aprendizado, ainda que respeitassem a oportunidade de pensar e aprender que seus colegas queriam aproveitar. Parece necessário repensá-los, tanto os conteúdos quanto as metodologias.

Hoje em dia, em diversas salas do Ensino Médio, nos deparamos com a falta de atenção da maioria dos educandos. As situações nas quais ganhamos a atenção da maioria dos educandos, se não de todos eles, se deu quando promovemos discussões ativas, ou seja, quando utilizamos uma metodologia que os interessou. Foram as mesmas situações em que, durante a aula, nós como que abandonássemos a própria filosofia, os conteúdos planejados da aula, permanecendo em torno de opiniões infundadas e “achismos”, porém estavam carregadas de tanto entusiasmo dos educandos que, muitas vezes, a tentativa de resgatar a

filosofia parecia ser uma tarefa que exigia cautela para não acabar desencorajando-os ou desanimando-os da aula, embora ela já estivesse de certa maneira perdida.

O propósito deste trabalho é, num primeiro momento, analisar os objetivos do Ensino de Filosofia no Ensino Médio tal como propostos em documentos oficiais para refletirmos se a memorização é um método eficaz para atingi-los, mais especificamente aquelas finalidades gerais propostas para esse nível de ensino na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), baseando este trabalho no texto *Resposta à pergunta: que é 'Esclarecimento'?* (1784) de Immanuel Kant, reavaliando conceitos do autor à luz do ensino escolar contemporâneo, além de uma contraposição entre o uso privado e uso público da razão e as dificuldades que surgem neste ponto. Num segundo momento, vamos examinar brevemente alguns métodos apontados pelas *Orientações Curriculares Nacionais* (OCN's) para a Filosofia e, a partir da análise e crítica de pontos chave deste documento, elaborar uma sugestão metodológica para abordar os conteúdos de Filosofia no Ensino Médio que vá ao encontro das finalidades da Educação propostas na Legislação, numa tentativa de aproximação da sala de aula com o teatro, que tem por base o texto *Paradoxo sobre o Comediante* (1773-78; publicado em 1830), de Denis Diderot. Com estas análises de autores clássicos, levadas a cabo com certa liberdade hermenêutica, acreditamos poder repensar os princípios que orientam uma aula de filosofia, seja ela elaborada de modo histórico ou temático, e sugerir uma metodologia de ensino que aborde os conteúdos filosóficos de modo significativo para a sala de aula, evitando situações em que os educandos os deixem de lado ou acabem enredados em discussões de meras opiniões. Sugestão de trabalho essa que não visa, certamente, limitar as atividades dos professores a certos conteúdos e determinadas metodologias, mas sim refletir sobre a prática docente de Filosofia.¹

¹ Tratar aqui de *metodologia de ensino de filosofia* exigiria, conseqüentemente, referir-se também a outras questões presentes na prática docente cotidiana, tais como a falta de atenção e a indisciplina na escola, porém não é objetivo deste trabalho tratar delas de modo aprofundado, e sim apenas mencioná-las quando tratarmos da metodologia.

2. Objetivos da Educação escolar e da Filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio.

O artigo 35 da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) estabelece as finalidades do Ensino Médio enquanto última etapa da Educação Básica. Dentre elas estão:

“I) Consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; II) A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III) O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico; IV) A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina”.

A Filosofia aparece como aprofundamento dos conhecimentos já adquiridos no Ensino Fundamental, porque os conteúdos de cada disciplina, quando aprofundados, indicam a fundamentação das ciências retomando o pilar inicial do conhecimento como um todo, e não dividido em áreas do conhecimento e disciplinas específicas como hoje. O aluno se prepara para a cidadania e para capacidade de adaptação e flexibilidade frente a novas condições de ocupação e aperfeiçoamento pelo contato com a Antropologia, a Ética e a Filosofia Política e ainda com uma diversidade de pensadores e pensamentos desenvolvidos no decorrer da história. O aprimoramento do educando como pessoa humana apresenta dois aspectos principais: formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual. Estes temas podem ser abordados com autores que tratam da Ética e autores do chamado Iluminismo, que incentivam a autonomia intelectual de cada homem. Por fim, a Filosofia da Ciência trata de assuntos pertinentes aos fundamentos filosóficos do desenvolvimento científico-tecnológicos, à relação entre teoria e prática, e a questões de educação ambiental e sustentabilidade ecológica. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares* (PCN+, p. 44) aponta que Ética e Cidadania são conteúdos específicos da Filosofia, ou seja, devem ser tratados de modo central no Ensino Médio, um motivo a mais para afirmá-la como disciplina obrigatória nesse nível de ensino. Portanto, podemos considerar que o Ensino de Filosofia e em particular da História da Filosofia permeia todos os itens, mas aparece claramente no item III acima indicado, quando

são apontados a formação ética, a autonomia intelectual e o exercício do pensamento crítico, temas frequentes nas obras de autores clássicos estudados na História da Filosofia.

Para o docente sempre surgem questões sobre a maneira que devemos ensinar esses conteúdos e, mais ainda, como seria possível ensinar estes três conteúdos principais e especificamente filosóficos, tais como a pretendida formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico, pois eles não se dão somente a partir de métodos como a memorização de conteúdos, nem mesmo com a memorização de textos sobre a autonomia e pensamento crítico; por exemplo, tentar memorizar a *Ética a Nicômaco* de Aristóteles não é suficiente para que os educandos se aprimorem enquanto cidadãos e pessoas humanas. Estas passagens da legislação tratam dos objetivos gerais do Ensino Médio no Ensino Escolar, nos quais, direta ou indiretamente, a Filosofia está inserida e corrobora para que esses objetivos sejam alcançados. O problema está em como o ensino da Filosofia e seus conteúdos apresentados como específicos podem ser abordados nesta tentativa: transmitir fragmentos da História da Filosofia pela cartilha oferecida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e esperar que os alunos se lembrem deles futuramente é priorizar o método da memorização sem que nada efetivamente se aprenda no que diz respeito à formação da pessoa humana.

Uma das competências que os educandos devem desenvolver até o final do Ensino Médio é a autonomia intelectual e o pensamento crítico, a possibilidade de “aprender a aprender”. É uma competência que deveria ser estimulada desde os primeiros anos do ensino escolar. Sobre esse ponto, Franklin Leopoldo e Silva argumenta:

Considera-se, com razão, que, sobretudo nas séries iniciais do Primeiro Grau, não existem condições para um desenvolvimento adequado de um processo a que poderíamos chamar *aprender a aprender* paralelamente ao aprendizado regular dos conteúdos disciplinares. (...) Por não vivenciar conscientemente o processo cognitivo, o aluno, ao aprender, não se reconhece no processo: quase se poderia dizer, ao adquirir *saber*, não *sabe* o que está fazendo. E as consequências disto são conhecidas: aprendizado entendido exclusivamente como memorização, repetição mecânica de habilidades adquiridas, etc. (Leopoldo e Silva, 1992, p. 158).

O aluno que não se reconhece no processo de aprendizagem tem seu processo cognitivo reduzido à memorização e repetição de conteúdos. Um dos pilares da educação

apresentado pela UNESCO² se perde, pondo em risco os outros pilares: aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Se esta condição se perpetua nas séries seguintes e chega ao Ensino Médio, a possibilidade das finalidades propostas pela LDB não serem atingidas é muito grande, pois elas abrangem também os pilares da educação propostos no Relatório da UNESCO. Ao mesmo tempo, voltando à legislação, podemos nos perguntar: em qual disciplina o educando aprende a ser flexível e/ou crítico frente a novas condições e informações? Se incentivamos a memorização de conteúdos por todo o período escolar, quando o educando desenvolverá autonomia intelectual, pensamento crítico e exercerá seu papel de cidadão?³ Alguns objetivos da educação escolar não estão diretamente ligados ao aprendizado de conteúdos, mas sim ao simples fato de já estarmos inseridos em um espaço que conta com pessoas diferentes e termos a possibilidade de interagir com essas pessoas, seja pela fala, só pela escuta ou pela leitura. Estar inserido numa comunidade escolar já aponta a necessidade de reflexão sobre este ambiente e as pessoas que o compõe. Alguns dos objetivos propostos na LDB não são atingidos somente com a aprendizagem de conteúdos, mas sim com atividades e reflexão. E isso é a Filosofia: atividade de pensamento. Não queremos dizer que os conteúdos podem ser dispensados, pois eles são necessários para que haja essa atividade de pensamento, mas a aquisição deles não é o objetivo final da presença da Filosofia como disciplina do Ensino Médio.

A disciplina de Filosofia não é uma “disciplina salvadora” do Ensino Escolar, ou seja, ela não é a disciplina que volta ao currículo do Ensino Médio porque sozinha é capaz de resgatar a formação escolar na dimensão do aprimoramento da pessoa humana⁴, mas como contribuinte insubstituível nesse processo ela aparece para dar continuidade ou, em casos mais extremos, para iniciar o desenvolvimento desta autonomia intelectual e pensamento crítico.

² UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir. Jacques Delors (presidente). Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO e Faber Castell, 2010. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>> (última visualização em 18/06/2015).

³ O Ensino Médio aparece como etapa final da educação básica, mas também deve oferecer ferramentas para que o educando prossiga nos estudos em outros níveis (técnico ou superior) se assim quiser e conseguir por conta dos vestibulares, provas diversas, etc.

⁴ Todas as disciplinas que constituem o currículo do Ensino Médio deveriam voltar-se para estes objetivos; é preciso que as disciplinas revejam seus métodos para alguns conteúdos específicos. Só a Filosofia com uma ou duas aulas semanais não dá conta de toda a formação proposta na LDB.

3. Problema do método de ensino de filosofia: o “esclarecimento” em Kant e o papel da escola.

Expusemos até agora questões que, em linhas gerais, apontam para o problema do ensino de Filosofia na escola média atual, em que os métodos de ensino são pautados na memorização de conteúdos, enquanto que, pelo contrário, há uma necessidade premente de reflexão e atividades de pensamento. Contamos com conteúdos filosóficos específicos, porém os métodos de ensino parecem não dar conta do ensino: os conteúdos e o método a ser utilizado são igualmente importantes para que o ensino de Filosofia possa ser realizado.

Em Kant, alguns problemas da educação, tais como a memorização de conteúdos em contraste com a necessidade de ensinar a pensar, podem ser explicados a partir de outros termos:

O ensino da juventude envolve sempre a dificuldade de que somos forçados a nos adiantar aos anos com o discernimento e, sem aguardar a maturidade do entendimento, devemos transmitir conhecimentos que, segundo a ordem natural, só poderiam ser alcançados por uma razão mais exercitada e mais experimentada (KANT, *Notícia ...*; 1992, p. 173).

Para Kant, o problema de ensinar conteúdos que não podem ser bem compreendidos na idade escolar aparece quase como uma necessidade: os mais jovens não têm a razão experimentada e exercitada de modo suficiente para compreender alguns conhecimentos, tornando necessário que adiantemos alguns destes para que eles saibam de algo, ainda que não tenham maturidade de entendimento para sabê-lo. Assim, os conhecimentos serão inculcados, dando origem aos “eternos preconceitos das escolas, mais tenazes e muitas vezes mais desenxabidos do que os comuns, bem como a tagarelice precoce dos homens pensadores, mais cega do que qualquer outra arrogância e mais insanável do que a ignorância” (*ibidem*). Kant indica os prejuízos advindos ao se buscar transmitir conhecimentos sem que os educandos estejam prontos, ou seja, sem que estejam com o entendimento devidamente formado para que sejam capazes de, mais que adquirir, compreender tais conhecimentos. Permanecendo desta maneira,

(...) o aluno vai abocanhar uma espécie de razão, antes mesmo que o entendimento tenha sido formado nele, tornando-se portador de uma ciência de empréstimo, que nele estará, por assim dizer, apenas grudada e não desenvolvida, ao passo que suas aptidões mentais permanecerão tão estéreis quanto dantes, tendo se tornado, porém, com o delírio da sabedoria, muito mais corrompidas (*ibidem*; 1992, pp. 173-4).

Os educandos, então, enquanto participantes passivos de uma educação que prioriza o método da memorização, nada aprendem a não ser repetir o que lhes foi apresentado, com a convicção equivocada de que sabem sobre o que falam. A falta de entendimento impede que algo seja desenvolvido e compreendido, mas que seja apenas somado ou grudado neste educando: ele não consegue compreender aquilo de modo completo, porém há uma necessidade de que ele saiba algo antecipadamente de determinado assunto. Sendo assim, em geral, os professores decidem-se por simplesmente passar informações e os alunos⁵ aprendem a não as questionar, sem que exista uma construção de significado dos conhecimentos por parte do educando.

Aquele que *aprendeu* especialmente um sistema de filosofia, por exemplo o de Wolff, mesmo que tivesse na cabeça todos os princípios, explicações e demonstrações, assim como a divisão de toda a doutrina e pudesse, de certa maneira, contar todas as partes desse sistema pelos dedos, (...) sabe e ajuíza apenas segundo o que lhe foi dado. Contestai-lhes uma definição e ele não sabe onde buscar outra. Formou-se segundo uma razão alheia, mas a faculdade de imitar não é a faculdade de invenção, isto é, o conhecimento não resultou nele da razão (...). (KANT, *CRP*, A836 / B864; 2010, pp. 659-660; grifo do autor).

Apenas transmitir conteúdos da História da Filosofia, fragmentados ou não e em poucas horas semanais⁶, pode não ser suficiente para desenvolver o entendimento do educando, pois ele ainda não é capaz de refletir sobre determinado conceito ou sistema filosófico, mas só consegue repetir e reproduzir o que lhe foi dito anteriormente, ou seja, que ele, enquanto bom aluno, decorou. Este pode deixar-se levar pela “autoridade do saber” que o professor exerce dentro da sala de aula, visto que simplesmente aceita e memoriza tudo o que lhe é dito porque não conta com outros meios para compreender tais conhecimentos.

O movimento descrito por Kant na citação acima se assemelha ao agir daqueles menores e do tutor que aparecem no texto *Resposta à pergunta: O que é ‘esclarecimento’?* (*Aufklärung*): esse modo de agir é responsável por limitar a capacidade de entendimento dos homens, deixando claro até onde o homem deveria pensar e a partir de que ponto deveria

⁵ O termo “aluno” é utilizado com o significado inicial, do latim, “sem luz”, enquanto o professor é o único que pode iluminá-lo. A ideia será desconstruída aqui, na medida em que, ao percorrer alguns textos de Kant, nos deparamos com a constatação de que só o próprio homem é capaz de esclarecer-se e, por isso, usaremos dois termos: “aluno” quando nos referirmos àqueles de prática passiva e acomodada; “educando” quando nos referirmos àqueles que são ativos no próprio processo de desenvolvimento.

⁶ Ver FÁVERO, A. A., CEPPAS, F., GONTIJO, P. E., GALLO, S., KOHAN, W. O. *O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais*, 2004.

contar com pessoas que pensassem ou fizessem determinadas tarefas por eles, por serem consideradas especialistas nos assuntos. Os tutores são responsáveis por tentar segurar os homens em sua *menoridade*, ou seja, em sua “incapacidade de fazer uso de seu próprio entendimento sem a direção de outro indivíduo” (KANT, *Resposta à pergunta ...*; 2013, p. 63).

Segundo Kant, todos os homens são responsáveis pela sua própria saída da menoridade; não se trata mais da falta de entendimento, mas sim de opção: eles optam por não percorrer este caminho até a maioridade por preguiça e covardia. Então, ainda que haja falta de entendimento durante certo período no qual faz-se necessário termos acesso a uma “ciência de empréstimo”, na medida em que nosso entendimento é formado, deveríamos buscar a saída desta menoridade, desenvolver nossa autonomia intelectual, desenvolver a anteriormente dita “ciência de empréstimo” e aprimorar nossas aptidões mentais. Se não há falta de entendimento, ou seja, se há possibilidade de o homem sair de sua menoridade, no entanto não sai, ele mesmo é o culpado por permanecer na menoridade; contudo, o tutor ainda é a figura que exerce forte influência para que os homens permaneçam nesta condição. Se não houvessem tutores, a menoridade não seria tão cômoda, mas é exatamente a presença deles que a torna assim.

Neste cenário, os tutores fazem com que os menores creiam que a menoridade é muito mais cômoda, pois pode-se pagar para que os outros pensem em seu lugar e cuidem dos “negócios desagradáveis”, além de tornar evidente a dificuldade ou a quase impossibilidade da passagem à maioridade, pois ela pode ser até mesmo uma loucura:

(...) depois de terem primeiramente embrutecido seu gado doméstico e preservado cuidadosamente estas tranquilas criaturas a fim de não ousarem dar um passo fora do carrinho para aprender a andar, no qual as encerraram, mostram-lhes em seguida o perigo que as ameaça se tentarem andar sozinhas. Ora, este perigo na verdade não é tão grande, pois aprenderiam muito bem a andar finalmente, depois de algumas quedas. Basta um exemplo deste tipo para tornar tímido o indivíduo e atemorizá-lo em geral para não fazer outras tentativas no futuro (*ibidem*; 2013, p. 64).

O papel dos tutores em favor da manutenção da menoridade é manter os homens na sua falta de entendimento sobre assuntos importantes, assim esses são mais facilmente manipulados: na medida em que os novos saberes são apenas “grudados”, e que os menores são apenas reprodutores de um saber que não elaboraram e, com arrogância cega, se veem como grandes conhecedores de tais assuntos, pois acreditam que seus tutores lhes dizem a

verdade absoluta dos fatos, a verdade inquestionável. Como estes conhecimentos são “grudados” e não desenvolvidos, e o entendimento humano, apesar de conhecer “por empréstimo”, continua estéril, os chamados menores não são capazes de questionar aquilo que lhes foi dito. O aluno, então, também seria este menor, a quem falta entendimento ou a quem falta decisão de servir-se de seu próprio entendimento.

Os tutores, que assumem o papel das tarefas mais difíceis e árduas da atividade de pensamento, orientam o entendimento dos menores para a direção que melhor lhes convir. Assumindo este “trabalho” de afazeres rejeitados, ou seja, difíceis e desagradáveis, tiram desses menores a necessidade de realizá-los, tornando a vida deles mais cômoda e preguiçosa, estimulando-os a não pensarem por si mesmos, enquanto os tutores se afirmam conhecedores de determinado assunto de modo absoluto, ou seja, os menores não querem questionar e, ainda que queiram, mantêm-se em geral calados. Além de cômodo, este estado de dependência pode vir a parecer ser natural, possibilitando que consideremos aquele que deu “um salto inseguro sobre o mais estreito fosso” seja um homem estranho que vai contra a natureza do homem, natureza essa até então compreendida como a menoridade. Contudo é exatamente este estado que, quando não ultrapassado e sem nenhuma tentativa de fazê-lo, preserva dormente a capacidade de raciocinar presente em todos homens: sem nunca a ter usado anteriormente para determinados assuntos, pode-se chegar à conclusão de que eles realmente não servem para pensar sobre isso; e os homens considerando-se a si mesmos incapazes de pensar por si mesmos, concedem passivamente a autoridade aos tutores que se dizem capazes.

Se um homem se considera incapaz de compreender um assunto, o tutor apresenta-se não como incentivador, mas, ao contrário, assegura e reitera a incapacidade do menor de pensar por si mesmo, a dificuldade e o trabalho árduo e, conseqüentemente, desestimulante de pensar por si mesmo; e, ainda, a facilidade e comodidade de acreditar no que diz o tutor. Não seria necessário que pensássemos por nós mesmos se não somos capazes, se é perigoso e se há alguém capaz de fazer isso por nós.

Contudo, como nos diz Kant:

(...) o homem pode ser ou treinado, disciplinado, instruído mecanicamente, ou ser em verdade ilustrado. Treinam-se os cães e os cavalos; e também os homens podem ser treinados. (Tal palavra, em alemão, é derivada do inglês, *to dress*, “vestir”. Daí se origina também *Dresskamer*, “lugar onde os pregadores trocam suas vestes”). Entretanto, não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar (KANT, *Sobre a pedagogia*; 1996, p. 26).

Entre transmitir saberes que não são desenvolvidos e estão prontos, que apenas somam e “grudam” no entendimento humano, e ensinar a pensar e desenvolver este progresso intelectual e crítico há uma grande diferença. A menoridade é compreendida como um estado que se deve abandonar na medida em que nos tornamos capazes de fazer uso de nosso próprio entendimento, sem depender de tutores para chegar a um determinado saber. O homem, enquanto apenas recebe saberes, é treinado e instruído a agir de determinadas maneiras e dizer determinadas coisas, ou seja, é disciplinado, a fim de que seja passivo. O sentido da palavra *Dresskammer* poderia ter o seu sentido original estendido: os pregadores trocam suas vestes para direcionar o povo àquilo que lhes convém e, enquanto isso, o povo também troca as vestes, servindo-se desta metáfora para indicar uma troca de preconceitos. Uma mudança que passa do pensamento A para o B não significa que haja um real progresso e uma “revolução no modo de pensar”, e sim que há uma mera troca de preconceitos, o que não amadurece em nada o entendimento humano em sentido qualitativo. Segundo Edmilson Menezes, “o homem pode ser simplesmente adestrado (*dressiert*), dirigido ou instruído de forma mecânica. Tudo isto pode ser feito dentro de um processo educativo, mas não é suficiente” (MENEZES, 2000, p. 119). Esclarecer-se não é partir dos preconceitos anteriores rumo a novos preconceitos, pois, por mais que estes sejam diferentes daqueles, ainda são igualmente prejudiciais enquanto não estimulam o desenvolvimento do entendimento humano. São “apenas novos preconceitos, assim como os velhos, servirão como cintas para conduzir a grande massa destituída de pensamento” (KANT, *Resposta à pergunta ...*; 2013, p. 65). Esclarecer-se é ousar pensar por si mesmo, e não a partir do preconceito A ou B, mas independê-los e de outras pessoas que se disponham a pensar e dar respostas a outrem. Pensar por si mesmo, como já mostramos, é mais do que apenas decorar e reproduzir um discurso já pronto, é optar pelo uso do próprio entendimento.

Kant apresenta as dificuldades para que o esclarecimento possa acontecer em uma sociedade na qual não se permite o livre uso público da razão, ou seja, as dificuldades de ensinar um povo a pensar na medida em que os tutores e o Estado não lhe permitem. Neste caso, uma sociedade formada por menores tem grandes dificuldades para promover a saída individual da menoridade, como apresentamos. Por outro lado, Kant diz que é possível que o povo se esclareça dependendo da limitação que lhe for imposta: se se limitar drasticamente o uso público da razão, seria quase impossível que um homem se esclareça, visto as dificuldades apresentadas anteriormente. Para que um povo se esclareça, basta dar-lhe liberdade, ou seja, basta que o uso público da razão seja livre, ainda que seja necessário obedecer às leis e cumprir ordens, necessidades que são realizadas pelo uso privado da razão.

Quando se permite que o uso público da razão seja livre, se pode analisar qualquer assunto sob o viés crítico sem haver punição: tenho a liberdade de exercitar minha razão sobre qualquer assunto, no que diz respeito a assuntos públicos.

Além do uso público da razão, que permite raciocinarmos sobre o que quisermos, Kant apresenta também o uso privado da razão “para muitas profissões que se exercem no interesse da comunidade”, para as quais

(...) é necessário um certo mecanismo, em virtude do qual alguns membros da comunidade devem se comportar de modo exclusivamente passivos para serem conduzidos pelo governo, mediante uma unanimidade artificial, para finalidades públicas, ou pelo menos devem ser contidos para não destruir essa finalidade. Em casos tais, não é sem dúvida permitido raciocinar, mas deve-se obedecer. (*ibidem*, p. 66).

Esta necessidade de cumprir ordens no uso privado da razão não é prejudicial ao uso público da razão: obedecer, aqui, não é uma limitação que impede ou desestimula o livre exercício da razão; pelo contrário, esta ordem é necessária e, ainda que possa estar equivocada, é possível que pelo uso público da razão possamos apontar os erros presentes ali a fim de que os agentes sociais proponham para ela uma mudança. Como já dissemos, a razão pode tratar de todos os assuntos, inclusive da legislação, religião, educação e da própria razão e sua capacidade de conhecer.

Sobre os usos público e privado da razão fica claro no texto de Kant que o primeiro influencia o segundo, podendo modificá-lo, ou seja, o uso público da razão pode interferir em como compreendemos as atividades realizadas pelo uso privado da razão. A questão que surge aqui é se o uso privado da razão interfere no uso público, como isso se dá e as possíveis consequências a partir desta relação no processo de esclarecimento.

Vemos hoje que a liberdade de expressão é favorecida com as mídias e internet, e que o uso público da razão, seja pela imprensa ou por outros diversos meios de comunicação. Importa assinalar que hoje qualquer assunto pode ser discutido, e até mesmo a discussão gerada pode ser posta sob o viés da crítica: temos uma liberdade para fazer uso público de nossa razão, temos possibilidade para isso. Porém a maioria ainda não o faz, ou ignora aqueles que fazem uso público da razão em relação a assuntos pertinentes a nossa sociedade. Por que ainda hoje limitamos nossa razão? Por que, embora existam aqueles que utilizam estes novos espaços de comunicação de que dispomos, isso não chega e não alcança a maioria das pessoas? Se o uso público da razão é permitido, o processo de esclarecimento de um povo deveria ocorrer de modo progressivo, e não evidenciar cada vez mais que há

peças alheias a este processo. Em outros termos, o livre uso público da razão não se apresenta necessariamente como o início de um processo de esclarecimento do povo, pois ao mesmo tempo em que posso fazer uso desta liberdade para tratar de todos os assuntos, é possível que eles sejam ou não importantes para a sociedade. Bombardeados de informações de todos os tipos, se apenas aproveitamos esta liberdade para expressar assuntos desimportantes e só somos estimulados a expressar nossa opinião sobre eles, embora o esclarecimento seja possível, ele não é efetivamente um processo em curso.

Vemos nas escolas atuais educandos que não leem jornais, que não se interessam por desenvolver seu entendimento, desinteressados até mesmo em saber algo. No máximo encontramos educandos que memorizam conteúdos para que sejam capazes de realizar provas como vestibulares e concursos. O problema que surge neste tipo de ensino é convencer os educandos de que eles precisam de mais que apenas memorizar os conteúdos; visto que, dado este passo, é suficiente para que possam atingir uma finalidade que dá “*status*”: passar no vestibular ou em um concurso, ou apenas ter o segundo grau concluído e talvez um curso técnico para conseguirem um emprego. São métodos facilitados que usamos para atingir o mesmo fim: ter um emprego ou simplesmente cumprir a última etapa do ensino básico escolar.

Nossa situação atual evidencia que a ordem “*Raciocina, tanto quanto quiserdes, e sobre o que quiserdes, mas obedece!*” (*ibidem*, p. 65) não é suficiente para que o processo de esclarecimento, ou seja, para que a saída da minoridade se inicie e progrida em direção à formação de um povo esclarecido. A possibilidade do esclarecimento é evidente, porém o uso privado da razão e a passividade exigida para estes fins mais particulares influenciam tanto na educação que, embora os alunos possam fazer uso público da razão, não o fazem ou o fazem somente em poucos domínios, isto é, naqueles que não atrapalham o controle que há sobre o uso privado da razão; e, aqueles poucos que fazem uso público da razão em vários domínios não são frequentemente ouvidos. A liberdade de “fazer um *uso público* de sua razão em todas as questões” (*ibidem*, p. 65, grifo do autor) não parece ser mais condição suficiente para o esclarecimento de um povo.

Tanto de acordo com as considerações kantianas quanto nas condições atuais, a educação formal nas escolas precisa seguir o uso privado da razão, ou seja, as ordens do Estado. As propostas de metodologia de ensino, como já expusemos, visam a memorização como método para alcançar as finalidades da educação. Seus objetivos, expostos na LDB, afirmam que a educação deve ser “inspirada nos princípios de liberdade” e “ideais de solidariedade humana”, visando o “desenvolvimento do educando, seu preparo para o

exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Além disso, deve seguir os princípios que estimulam o “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas”, a “liberdade de aprender”, “divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”, “apreço à tolerância”, dentre outras.⁷

Vemos claramente que as finalidades públicas da educação, embora não empreguem o termo, referem-se implicitamente ao *esclarecimento*: o respeito à liberdade e o apreço à tolerância. Ao explicar a expressão enunciada nas palavras do próprio Kant: “*Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu *próprio* entendimento, tal é o lema do esclarecimento” (KANT, *Resposta à pergunta ...*; 2013, pp. 63-4, grifo do autor), Pedro P. Pimenta afirma que ela “só faz sentido se entendido coletivamente, a partir do reconhecimento nos outros da mesma capacidade que o sujeito tem em si mesmo” (PIMENTA, 1998, p. 19). A igualdade de condições, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, o pluralismo de ideias, o respeito à liberdade, a vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais e considerações acerca da diversidade étnico-racial refletem essa necessidade de reconhecimento do outro como tão capaz quanto eu. O outro pode fazer uso de seu próprio entendimento da mesma maneira que eu posso, e esse uso público da razão também pressupõe que os homens sustentem o livre exame da razão e percebam, assim, que suas ideias podem ser criticadas por outros homens na mesma medida em que outros homens podem ter ideias que eles se proponham criticar. Isso ocorre porque percebo no outro a mesma capacidade que eu tenho de raciocinar.

Ora, as finalidades apresentadas na legislação educacional brasileira (LDB, Lei nº 12.796, de 2013) têm como norte o esclarecimento dos educandos. Têm, em certo sentido, a finalidade de que eles deixem de ser simplesmente “alunos” para serem “educandos”; deixem de ser menores para reconhecerem sua capacidade de utilizar seu próprio entendimento e reconhecer esta mesma capacidade no outro. A utilização do método da memorização na educação é uma ferramenta que inverte este caminho que tem como meta as finalidades propostas pelo Estado: as leis são belas, mas estamos bem longe de alcançá-

⁷ TÍTULO II: Dos Princípios e Fins da Educação Nacional. – Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. – Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

las. Com o método de memorização, poderíamos dizer que elas não são nem visadas como objetivos reais, ainda que sejam necessárias.

Chegamos ao ponto chave, enunciado pelos termos de Kant: o uso público da razão, realizado de maneira livre, deveria ser suficiente para o esclarecimento de um povo, mas hoje vemos que não o é. O uso privado da razão, dentro de seus moldes, segundo o texto de Kant, está submetido a ordens e deve segui-las, ainda que não fique expressamente claro como o uso privado da razão influencia o uso público da razão, mas, ao menos sabemos que o uso privado não deve impedir o esclarecimento⁸. Pois as ordens estão dadas na legislação, ou seja, as finalidades às quais o uso privado da razão deve estar submetido. As finalidades estão de acordo com o esclarecimento, porém temos um método contrário para persegui-la: o método da memorização e transmissão de conteúdos apontam para uma direção diversa daquela exposta na Legislação; conseqüentemente, precisamos mudá-lo para que o uso privado da razão esteja de acordo e incentive o uso público de nossa razão, para que seja possível o esclarecimento e vejamos, aos poucos, um progresso. Nossa legislação, tão bela, não precisa ser modificada, precisa ser devidamente compreendida para que possamos fazer o melhor uso privado da razão e buscar efetivamente os objetivos que temos: este uso deve ser encarado como um *exercício preliminar* do próprio uso público da razão.

O uso privado da razão deve incentivar e motivar os educandos a pensarem por si mesmos, e não confiarem naqueles que se dizem “tutores”, capazes de guiar o entendimento de outras pessoas melhor do que elas mesmas enquanto se afirmam conhecedores absolutos de determinados assuntos, tornando seus conhecimentos inquestionáveis.

Os tutores que Kant apresenta parecem ter apenas uma parcela de culpa enquanto reforçadores da menoridade: utilizam os erros daqueles que quiseram usar de seu próprio entendimento para ilustrar o desastre e desencorajar a mesma atitude nos outros homens que estão sob sua tutela, aumentando o medo e a falta de confiança em si mesmos, reforçando a ideia de que são incapazes de pensar sobre tais assuntos, ou apenas mostrando que o tutor é mais confiável e sabe decidir melhor pelos outros. Enquanto pensar for uma tarefa árdua e incômoda, posso pagar para que pensem e resolvam determinado problema por mim. Ser menor é ser incapaz de pensar por si mesmo porque não quero pensar por mim e, mais que

⁸ “Uma época não pode se aliar e conjurar para a seguinte em um estado em que se torne impossível para esta ampliar seus conhecimentos (...), purificar-se dos erros e avançar no caminho do esclarecimento. Isto seria um crime contra a natureza humana, cuja determinação original consiste precisamente neste avanço. E a posteridade está portanto plenamente justificada em repelir aquelas decisões, tomadas de modo não autorizado e criminoso” (KANT, *Resposta à pergunta ...*; 2013, p. 68).

isso, permitir que os outros pensem por mim e sejam responsáveis pelas minhas decisões. Se não me sinto seguro para pensar sobre religião, posso ouvir o sermão de um pastor e tomar aquilo como verdade absoluta, pois é mais fácil assim do que pensar sobre este assunto. Ser menor representa um limite dentro do qual posso ou me sinto à vontade para pensar; e quem determina estes limites é o tutor. Enquanto houver alguém que diga: “Não é necessário pensar sobre isto, aqui está a resposta e a única coisa necessária a saber”, este tutor indicará os limites do meu pensamento. Por exemplo, ouvir um sermão de um líder religioso que pretende direcionar minhas decisões de acordo com as conveniências dele não é esclarecer-se, e sim segui-lo sem um motivo real. Ler um livro não é esclarecer-se necessariamente: retomando o exemplo, posso memorizar a *Ética a Nicômaco* de Aristóteles, posso lê-la e considerá-la a verdade absoluta, e isso não é esclarecer-se. Quando existe um tutor considerado correto e acredito tê-lo encontrado, o preconceito faz com que conseqüentemente todos os outros estejam errados e posso me negar a ouvi-los.

O tutor-professor hoje deve negar-se a exercer este papel de direcionador de entendimentos e fornecedor de conhecimentos não desenvolvidos, pois seu papel se inverte completamente: da mesma maneira que pode tornar a menoridade cômoda, ele pode decidir tornar a menoridade tão incômoda a ponto de os educandos precisarem, quererem e sentirem necessidade de se esclarecerem. No lugar de inculcar-lhes pensamentos e preconceitos, poderiam ensinar-lhes e dar-lhes motivos para pensar por si mesmos, sem que esta tarefa lhes pareça um árduo trabalho. O ambiente escolar, ainda que necessite do uso privado da razão, é ensaio e palco enquanto ensina e incentiva o uso público da razão.

Então, este tutor-professor precisa servir-se do uso privado da razão, porém este não está mais atrelado à passividade e memorização de conteúdos, tal como vimos expresso na legislação: o uso privado da razão tem de estar estreitamente ligado ao esclarecimento. Por isso, ao incentivar o uso público da razão, o professor não vai contra o uso privado da mesma, mas vai exatamente ao encontro desta finalidade maior proposta.

Sem o uso privado da razão voltado a esta finalidade maior do esclarecimento, parece que o uso público da razão torna-se vão e inútil para questões pertinentes a nossa sociedade e à cidadania: o debate público perde-se na liberdade de expressão tão ampla e desfocada, pois, bombardeados de informações, há dificuldade em compreendê-las dentro de um ramo específico de assuntos complexos, além de tal liberdade de expressão poder ser reduzida à banalidade, pois permanece desprovida de conteúdos mais importantes.

Ainda que nos primeiros anos da Educação Básica utilizemos apenas a transmissão de conhecimentos, é preciso que este caminho seja revertido o mais rápido possível; é preciso

que os professores não se limitem mais ao papel de tutores que Kant descreve em seu texto e passem a estimular o esclarecimento de seus educandos, para que eles deixem de ser meros alunos ou receptores de informações e sejam autônomos intelectualmente, reconheçam no outro a mesma capacidade presente neles mesmos e incentivem o uso público da razão nas questões de maior interesse social, a fim de que os educandos saiam do Ensino Escolar dando maior valor à sociedade na qual vivem e a devida importância ao uso público da razão.

4. Sugestões metodológicas: Quem é o professor de Filosofia - o Comediante.

Uma vez discutida a importância do uso privado da razão para que o uso público da razão seja exercido de modo significativo, abordaremos um possível método no qual o ensino de Filosofia no Ensino Médio seja estimulador do esclarecimento, ou seja, estimule os educandos a saírem de sua minoridade e a terem coragem de fazer uso de seu próprio entendimento.

As *Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia* (OCN's) afirmam que necessitamos de um ensino médio de qualidade, destacando-se

(...) o respeito tanto ao profissional da área com as peculiaridades de sua formação quanto ao caráter plural e diverso da Filosofia. Tem-se aqui como pressuposto que não existe uma Filosofia, mas Filosofias, e que a liberdade de opção dentro do seu universo não restringe seu papel formador (pp. 20-21).

Dessa maneira, este documento indica que se deve respeitar a formação do professor e o recorte da história da filosofia que ele fará para ensiná-la. Em outra parte deste mesmo texto, vemos que, embora a formação do professor seja o elemento decisivo no recorte da história da filosofia e de seu ensino, é preciso evitar imposições doutrinárias. “Um currículo de Filosofia deve contemplar a diversidade sem desconsiderar o professor que tem suas posições, nem impedir que ele as defenda. Essa honestidade é inclusive condição de coerência” (p. 18). Em outras palavras, o texto das OCN's apoia que o professor de filosofia deve ensinar o que considera necessário de acordo com sua formação e deixar seu posicionamento claro, como alguém que tem suas opiniões formadas e coerentes, sem intenção de doutrinar os alunos.

O mesmo documento menciona ainda o caráter plural e até mesmo ambíguo da Filosofia:

O termo “Filosofia” recobre muitos sentidos, mesmo em sua prática profissional. Em certa medida, contra uma ingênua cobrança lógica de univocidade, a ambiguidade não é, em seu caso, nenhum malefício (...). A questão “o que é Filosofia?” é talvez um primeiro e recorrente problema filosófico, e a ela cada filósofo sempre procurará responder baseado nos conceitos pelos quais elabora seu pensamento. Não há então como controlar universalmente esta ambiguidade, seja por decreto ou por alguma definição restritiva. Não obstante, vale observar que no interior de cada pensamento a exigência da univocidade volta a impor-se. (p. 21).

Nesta passagem há um problema a esclarecer: a exigência de univocidade no interior de cada pensamento é requerida com relação a cada pensador da história da filosofia ou somente no que concerne aos próprios professores e educandos? Provavelmente, é uma exigência dirigida a todos: um sistema filosófico deve ser coerente e completo em si mesmo; contudo, quando apresentamos aos educandos dois autores com posicionamentos devidamente fundamentados, dos quais um afirma A e outro afirma não-A, vem à tona a nossa exigência de univocidade do pensamento filosófico e nos faz querer escolher entre um e outro. Afinal, os dois não poderiam estar corretos (ou poderiam?). O professor, segundo o pressuposto das OCN’s, já tem para si qual é o pensamento “correto” ou qual é o “melhor”, e tem de deixar seu posicionamento claro para os educandos, que são evidentemente guiados por sua opinião fundamentada; todavia, o outro posicionamento também poderia ter sido igualmente defendido. Isso não significa doutrinar, mas sim “direcionar” a opinião dos educandos, além de não estimular de modo prático a autonomia intelectual e pensamento crítico do próprio educando. Se acreditamos em determinado posicionamento filosófico, provavelmente o ensinaremos melhor do que o outro, ou ainda só ensinaremos o outro posicionamento diferente do nosso a partir do fato de que ele não é o nosso posicionamento, já o diminuindo de modos quantitativo e qualitativo. Se não concordamos com determinados filósofos da História da Filosofia, provavelmente não os abordaremos ou, no máximo, passaremos brevemente por eles para apontar futuramente a crítica que consideramos pertinente àquele pensamento, com objetivo real de utilizá-lo como base para o sistema filosófico que se aproxima de nosso posicionamento, e não nos dispomos a ensiná-lo efetivamente.

Como já citamos acima, a Filosofia tem uma “liberdade de opção dentro do seu universo” que “não restringe seu papel formador”. Aqui, não tomaremos uma via contrária,

e sim diversa, na qual a liberdade de opção do docente dentro do universo da Filosofia no qual elabora seu posicionamento é exatamente o exercício de seu papel formador. Ao deparar-se com duas teses contrárias, a exigência de univocidade não recairia e dependeria mais do professor: caberia a ele apresentar textos, problemas filosóficos e explicações sobre determinados fatos; cabendo por outro lado ao educando buscar a univocidade de pensamento da qual ele próprio ainda carece, depois de ter tido acesso a, no mínimo, dois posicionamentos ou duas explicações diferentes sobre um mesmo problema filosófico. Conforme as OCN's afirmam, a ambiguidade na Filosofia não é um malefício e, por isso mesmo, o professor, por mais que tenha um posicionamento, não deveria deixá-lo claro, mas sim tentar desfazer-se dele enquanto tutor-professor, para que a ambiguidade presente na História da Filosofia seja comunicada adequadamente aos educandos, estimulando-os: eles precisam conhecer alguns sistemas filosóficos, exercitar seus próprios pensamentos e tentar buscar a univocidade de pensamento, seja na tentativa de conciliar alguns filósofos, seja escolhendo um em detrimento de outro, justificando suas próprias decisões.

Esta busca de univocidade ou a decisão de não a buscar, em face da hipótese de que esta busca lhe parecer impossível, é o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico. Oferecer ao educando dois posicionamentos dos quais um é “evidentemente” melhor, não oferece o reforço suficiente para que ele pense por si mesmo sobre diversos assuntos, sejam eles problemas filosóficos e/ou questões sociais.

Neste ponto, podemos analisar o texto *O paradoxo do comediante* de Denis Diderot para compreender o papel do comediante, o papel do teatro e, por fim, como ele pode estar relacionado à escola. Não pretendemos, com isso, igualar completamente a sala de aula ao teatro, mas fazer uma aproximação dos papéis exercidos pelo comediante (ou ator) e o professor de Filosofia, a fim de compreender melhor como podemos atingir as finalidades didático-pedagógicas acima apresentadas e fazer da escola um ambiente no qual os professores, ao exercitarem o uso privado de sua razão, façam da escola um palco que aponte e exercite junto com os alunos o uso público da razão.

Começaremos pelas características que Diderot pressupõe fundamentais para um bom comediante (ou ator): “muito discernimento, homem espectador e frio, penetração e nenhuma sensibilidade, a arte de tudo imitar, ou, o que dá no mesmo, uma igual aptidão para toda espécie de caracteres e papeis” (DIDEROT, 2000, p. 32). Ele precisa ser homem capaz de imitar todas as pessoas e sentimentos para ser capaz de representar no palco, além de não ter nenhuma sensibilidade, pois o ator não seria capaz de representar, por exemplo, um personagem que age de modo completamente contrário ao dele. É preciso que ele seja

espectador para que seja capaz de perceber e imitar as ações de outras pessoas, pois se suas representações fossem reduzidas somente ao que ele é, ele não seria capaz de interpretar inúmeros papéis e representar inúmeras sensações humanas que o ultrapassam. A característica que Diderot considera mais importante no comediante e que trataremos aqui é a “falta de sensibilidade”, enquanto estuda seu material de trabalho e, mais importante, enquanto representa. O que nos interessa não são os objetos de estudo do comediante, visto que são diferentes dos objetos de estudo que ensinamos em uma aula de Filosofia, mas sim o modo como essas representações são realizadas. O tutor-professor estuda os sistemas filosóficos e tenta introduzir os educandos aos problemas fundamentais presentes no sistema, explicando também a solução que o autor oferece, e pressupomos que esta tarefa deveria ser realizada com todos os sistemas filosóficos que o tutor-professor se propusesse a ensinar. Do mesmo modo que, se um ator reduzisse sua apresentação apenas aos seus sentimentos e sem a capacidade de imitar e memorizar outras ações e sentimentos, o professor reduziria sua aula ao seu posicionamento e suas considerações sobre ele, tornando-a incompleta, pequena. Por isso a “falta de sensibilidade” torna-se tão importante enquanto se ensina: ela possibilita que o tutor-professor extravase seu posicionamento e se coloque em outros; é uma real tentativa do não-direcionamento do entendimento dos educandos, e assim um incentivo ao pensar por si mesmo, aproveitando da diversidade de sistemas filosóficos para atingir as finalidades propostas na Legislação. Vejamos.

O ator dito “insensível” é capaz de representar qualquer sensação, ainda que nunca a tenha sentido de fato⁹. Ele imita, imagina e memoriza o que e quando precisa fazer determinados gestos e articulações de voz; sua capacidade de discernimento faz com que ele saiba a diferença entre uma emoção e outra. Quando lhe dão uma sensação que precisa ser representada, ele cria um modelo ideal, como um fantasma que ultrapassa o ator, e busca conformar-se e manter-se nele durante as apresentações. Seu talento não é sentir aquilo que quer mostrar, mas sim expressar o sentimento sem senti-lo, e suas atuações são pura imitação, “lição recordada de antemão” (*ibidem*, p. 37). Os professores, por sua vez, quando deixam seu próprio posicionamento de lado, tornar-se-iam capazes de ensinar cada sistema filosófico de modo mais neutro possível enquanto conhecedores dos grandes sistemas filosóficos, os quais deve “memorizar e imitar” para que sua representação seja mais neutra possível, ou seja, devem expor em linhas gerais e de maneira fiel os sistemas filosóficos em questão. Suas

⁹ Ver CAMARGO, D. “A sensibilidade do comediante em Diderot: o papel da imaginação na constituição de caracteres”, 2013.

considerações filosóficas próprias ainda subsistem como convicção pessoal, porém permanecem na “cena baixa”: ele não deixa que elas apareçam durante o seu espetáculo ou, como podemos chamar aqui, sua aula. Utilizamos, neste trabalho, estes dois termos de modo paralelo, pois entendemos que eles têm pontos comuns que nos permitem a aproximação.

Podemos considerar que uma aula se dá de modo parecido a um espetáculo: há um professor em frente aos educandos, considerados plateia não no sentido exato do termo, pois a plateia em um teatro costuma ser passiva, e esperamos atividade de nossos educandos. Assim, o professor precisa ser um “comediante” (ou ator) flexível a alterações e adaptações imediatas daquilo que precisa ensinar, a fim de adaptar-se sempre ao seu público. Os educandos fazem parte da construção do espetáculo, ainda que não participem ativamente da sua preparação e não tenham dela conhecimentos prévios.

A preparação das aulas se dá da mesma maneira que um comediante elabora o personagem que deve representar: o primeiro, já conhecedor dos sistemas filosóficos a serem expostos, trata de relembrar questões importantes e as soluções propostas pelos autores, sem a intenção de modificar o que foi dito, mas apenas buscando adaptar a uma linguagem mais compreensível aos educandos.

Desta maneira, não adianta que o professor fale de algo incompreensível aos seus educandos: do mesmo modo que um ator sublime¹⁰, como diz Diderot, precisa de ensaios com toda a equipe de comediantes que formam uma peça a fim de que eles percebam um equilíbrio no qual todos devem permanecer, pois se um for melhor que o outro há um grande risco de desequilibrar e perder a unidade do espetáculo, que é composta, no caso da escola, pelo tutor-professor e seus educandos. O professor, por sua vez, se se propuser a falar de algo em linguagem incompreensível e distante dos educandos que constituem sua plateia, acabará por produzir uma aula dissonante¹¹. O professor deve descer um pouco ao nível dos educandos no sentido de compartilhar com eles conhecimentos, maturidade de entendimento e vocabulário, e, assim, fazer com que os educandos percebam que é possível que, com um pouco de esforço, que eles possam subir ao nível que o professor propôs para que a aula seja

¹⁰ Como diz Diderot, “todo seu talento consiste não em sentir, como supondes, mas em expressar tão escrupulosamente os sinais externos do sentimento que vós vos enganais a esse respeito” e “é a falta absoluta de sensibilidade que prepara os atores sublimes” (2000, pp. 36-7). O ator sublime é aquele que não deixa sua sensibilidade influenciar em sua profissão: ela ainda pode existir, porém deveriam deixar a sensibilidade para a “cena baixa” (*ibidem*, p. 47), enquanto a plateia só vê a “cena alta”, a cena representada com inteligência.

¹¹ Os educandos, por vezes, podem ter dificuldade quando falarmos sobre os sistemas filosóficos, retomando a Filosofia como discurso obscuro que só pode ser compreendida por poucos. Deste modo, é necessário que busquemos maneiras de explicar e exemplos mais claros e fáceis de compreender que permaneçam de acordo com o sistema filosófico que se pretende ensinar, para que possam compreender os conteúdos ensinados e, a partir deles, exercitar seu próprio pensamento.

equilibrada. Subestimar os educandos, ou seja, somente descer ao nível deles também é prejudicial, pois assim eles não precisariam fazer um esforço e nem sentiriam a necessidade de tornar mais maduro seu próprio entendimento. O comediante sublime, que reflete acerca de tudo que faz parte de seu trabalho, chega à mesma conclusão: dois comediantes que se sustentam mutuamente são “duas personagens cujos modelos apresentam, guardadas as proporções, ou a igualdade, ou a subordinação que convém às circunstâncias em que o poeta as situou, sem que uma seja demasiado forte ou demasiado fraca; e, para salvar essa dissonância, o forte elevará raramente o fraco à sua altura; mas, por reflexão, descerá à pequenez deste” (*ibidem*, p. 37). Da mesma maneira que o professor não deve ser demasiado orgulhoso de seu conhecimento, a ponto de ser obscuro, pois os educandos não têm como elevar-se ao seu nível em um instante.

Diderot compara o comediante a um “padre incrédulo que prega a paixão; como um sedutor aos joelhos de uma mulher que ele não ama, mas que deseja enganar; como um mendigo na rua ou à porta de uma igreja, que vos injuria quando desespera de vos comover; ou como uma cortesã que nada sente, mas que desmaia em vossos braços” (*ibidem*, p. 37). A insensibilidade nestes exemplos volta à tona. Os comediantes precisam permitir a contradição entre aquilo que eles próprios acreditam e o papel que devem interpretar.

A citação acima nos faz notar que há uma ideia diferente das de Diderot no texto *Resposta à pergunta: O que é ‘esclarecimento’? (Aufklärung)*, de Kant. Para o filósofo alemão isto deveria ser impossível, principalmente no que refere ao cargo do sacerdote:

(...) o sacerdote está obrigado a fazer seu sermão aos discípulos do catecismo ou à comunidade, de conformidade ao credo da Igreja a que serve, pois foi admitido com esta condição. Mas, enquanto sábio, tem completa liberdade, e até mesmo o dever, de dar conhecimento ao público de todas as suas ideias, cuidadosamente examinadas e bem-intencionadas, sobre aquilo que há de errôneo naquele credo, e expor suas propostas no sentido da melhor instituição da essência da religião e da Igreja. Nada existe aqui que possa constituir um peso na consciência. (...) Em todo caso, porém, pelo menos nada deve ser encontrado aí que seja contraditório com a religião interior. Pois se acreditasse encontrar esta contradição, teria de renunciar. (KANT, *Resposta à pergunta ...*; 2013, p. 67).

Kant nos fala de um sacerdote que faz uso privado da razão para pregar e, se ele mesmo encontrar a partir de seu próprio entendimento uma contradição entre aquilo que prega e aquilo que considera verdadeiro, deve renunciar ao seu cargo, pois não estaria mais apto a desempenhar sua função a partir das condições sob as quais fora admitido como

docente ou tutor. Daqui, poderíamos concluir que o professor, ao entrar em contradição com aquilo que precisa ser ensinado, deveria renunciar porque não é capaz de ensinar aquilo que seu cargo exige. Porém, se fosse assim, não haveriam professores. As *Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia* (OCN's), como já mostramos, afirmam que os professores devem deixar claro seu posicionamento filosófico. Escapamos destas dificuldades que cercam o professor ao deparar-nos com Diderot: o comediante é capaz de representar todos os papéis. Ele pode pregar a paixão ainda que incrédulo justamente porque não é ele mesmo que prega, e sim um *personagem* criado pela imaginação e memória. O comediante é capaz de vestir e tirar máscaras (cf. DIDEROT, 2000, p. 52) quando bem entende pelo exercício de memória, imaginação, capacidade de discernimento e, sobretudo, pela falta de sensibilidade. Isto não significa que o professor seja completamente insensível, mas um profissional que sabe utilizar sua sensibilidade a seu favor, e deixá-la de lado quando considerar necessário¹², justamente para que essa contradição não exista e nem seja motivo para uma renúncia de cargo.

Assim, deixamos de lado esta possibilidade de contradição se o homem é capaz de dominar-se, pois “o homem sensível obedece aos impulsos da natureza e não expressa precisamente senão o grito de seu coração; no momento em que modera ou força esse grito, não é mais ele, é um comediante que representa” (DIDEROT, 2000, p. 52). Se o comediante, enquanto representa, fosse ele mesmo, não seria capaz de depor e retomar sua máscara.

O comediante tem uma identidade duvidosa, pois não sabemos quem é nem sabemos se ele é ou tem alguma opinião própria, pois “um grande comediante não é um piano forte, nem uma harpa, nem um cravo, nem um violino, nem um violoncelo; não há acorde que lhe seja próprio; mas toma o acorde e o tom que convém à sua parte, e sabe prestar-se a todos” (*ibidem*, p. 60).

Parece, com estes trechos, que o comediante, depois de certo ponto analisando, criando e memorizando personagens imaginários, não seja mais alguém que possui claramente um posicionamento fixo. Sua identidade, além de ser duvidosa por não sabermos quem é ele, é mais problemática quando nos perguntamos se ele é alguém: “já se disse que

¹² Esta necessidade aparece se retomamos o uso privado da razão e compreendemos que o professor deve fazer uso deste no exercício de sua profissão, ou seja, não deveria deixar seu posicionamento claro a fim de que o educando busque a univocidade do seu próprio pensamento por si só, desenvolvendo a autonomia intelectual e pensamento crítico, segundo os objetivos propostos para o Ensino Médio.

os comediantes não têm nenhum caráter¹³, porque, representando todos, perdem aquele que a natureza lhes deu (...)” (*ibidem*, p. 62). Ao ter que se adaptar ao que lhe convém, ele deixa de ser alguém, ou, ao assumir tantos posicionamentos, perde o seu próprio.

Ao pensarmos estas características no professor, encontramos outro problema: se ele chegar ao ponto de perder-se entre suas adaptações, se deixar seu posicionamento inicial justamente pelo exercício de mudança e discernimento, ele perderia, conseqüentemente, a possibilidade de fazer uso público de sua razão? Pois, ao perder seu posicionamento, suas críticas e reflexões partirão de algo que não são mais suas próprias ideias?

Como já mencionamos, a liberdade de opção do docente dentro do universo da Filosofia no qual elabora seu posicionamento é exatamente o exercício de seu papel formador: é possível fazer uso público da razão a partir de qualquer posicionamento pessoal. O esclarecimento parece consistir justamente na apresentação de várias manifestações deste uso privado e pessoal da razão para que o povo seja capaz de raciocinar por si mesmo, manifestá-lo novamente e progressivamente. O esclarecimento aparece como um processo e como um progresso: se temos um povo que pensa por si mesmo, este povo irá progredir. Um posicionamento precisa de uma oposição para dialogar, pois se não houver possibilidade de diálogo, passa a ser mero dogmatismo. O comediante e, neste caso, o professor, seriam quase a personificação desta possibilidade do múltiplo e ambíguo próprios do ensino da Filosofia contra o ensino dogmático e doutrinário; e, mais importante, o exercício de transitar entre os diversos posicionamentos. Se ele consegue representar vários posicionamentos, significa que ele é o promotor do movimento de pensamento que existe na sociedade e o estimulador do uso público da razão.

É neste sentido que, segundo Franklin de Matos, para Diderot a Filosofia pretende expandir-se e chegar aos teatros (MATOS, 2001, p. 29). A Filosofia, de modo aprofundado, é algo para poucos, porém não pode permanecer condenada a uma “enciclopédia” que será apenas consultada esporadicamente e estudada por poucos, e sim algo que deve abranger toda a sociedade a fim de tornar seus cidadãos melhores. Assim, ela não pode ser igual à Filosofia que estudamos nas universidades, mas sim uma ferramenta que possibilita o aprimoramento da sociedade e, conseqüentemente, dos homens de modo individual.

¹³ A falta de caráter aqui não aparece indicando a falta de ética, mas sim a falta ou dificuldade de identificação da sensibilidade do próprio comediante enquanto representa, ou a dificuldade de identificação do posicionamento real do professor.

O objetivo geral do grande inventário do conhecimento é, como se sabe, liberar os homens dos preconceitos que os impedem de usar livremente sua razão: triunfando sobre a “barbárie”, as luzes da razão exorcizam a superstição e o fanatismo, e incitam os homens à benevolência. As artes em geral e o espetáculo teatral em particular também têm um papel a desempenhar neste movimento, visto que a finalidade comum de todas as artes de imitação é “fazer amar a virtude e odiar o vício”, como não se cansa de lembrar Diderot. (MATOS, 2001, p. 29).

Diderot deixa claro o objetivo das artes, de modo geral: “liberar os homens dos preconceitos que os impedem de usar livremente sua razão”. Desta maneira, podemos dizer que a finalidade do teatro está ligada à finalidade da Educação Escolar, pois já vimos no item anterior que seria necessário estabelecer um vínculo entre o uso privado com o uso público da razão, no qual o primeiro exercitado no ambiente escolar estimula e abre as portas para o segundo a ser exercido em âmbito social e cultural, desenvolvendo competências como a autonomia intelectual e pensamento crítico, dentre outras.

A Filosofia das Universidades é diferente daquela que deve ser ensinada no Ensino Médio: neste ambiente, ela não tem a intenção de formar filósofos ou estudantes de Filosofia, mas sim contribuir com a formação destes educandos enquanto cidadãos ativos, capazes de investigar e compreender em certo grau a pluralidade de ideias, sem preconceitos ou dogmatismo, raciocinar por si mesmo sem depender de tutores que lhe digam o que fazer, criticar ideias que lhe aparecem como erradas com justificativas próprias e coerentes, dentre outras.

5. Considerações finais: O exercício da cidadania e o ensino de Filosofia.

A Filosofia enquanto disciplina obrigatória tem seus conteúdos específicos a tratar, como expusemos nos primeiros itens. A abordagem metodológica que visa a memorização impede com que a Filosofia atinja os objetivos para os quais foi incluída novamente no currículo do Ensino Médio. Como afirma a UNESCO, “a inclusão da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio é uma medida necessária para a consolidação dos objetivos e finalidades da educação básica” (1995, p. 13). Como vimos, a Filosofia, ainda que esteja fortemente presente com temas específicos em um tópico da Legislação, perpassa todos os seus objetivos.

Vemos a necessidade de educar para a incerteza: o professor, quando deixa de ser tutor ou direcionador de entendimentos, deixa de lado a postura de detentor absoluto de um saber e possibilita o diálogo entre tutores-professores e educandos. Não devemos mais educar para a certeza, ou leia-se que não devemos mais educar para as *nossas* certezas, e sim permitir que cada educando se posicione da maneira que considerar melhor, mostrando as soluções às quais determinado posicionamento leva, e também as dificuldades que se apresentam, estimulando os educandos a darem conta delas.

A atividade filosófica, como prática livre da reflexão, não pode considerar alguma verdade como definitivamente alcançada, e incita a respeitar as convicções de cada um; mas ela não deve, em nenhum caso, sob pena de negar-se a si mesma, aceitar doutrinas que neguem a liberdade de outrem, injuriando a dignidade humana e engendrando a barbárie (UNESCO, 1995, pp. 13-14).

Além disso, a partir do momento em que os educandos estão abertos a novos conhecimentos e compreensão de novos posicionamentos, este exercício se estende a outros âmbitos que estão relacionados à compreensão dos outros, diminuindo a possibilidade de que se negue a liberdade de outrem.

Vimos que, segundo Kant, o professor deve fazer uso privado da sua razão ao exercer sua profissão, porém este uso não deve ser limitado ao método da transmissão de conteúdos, que estimula a memorização dos educandos.

Mesmo que hoje tenhamos possibilidade de fazer livre uso público de nossa razão, isto não se mostra suficiente para o processo de esclarecimento de um povo: é preciso mais do que a possibilidade do livre pensar para que ele *pense por si mesmo*. Faz-se necessário estimular esta atitude e preparar os educandos para o exercício de seu próprio pensamento. Como afirma Franklin Leopoldo e Silva, o processo escolar “não deve ser entendido como adaptação ou ajuste de pessoas como peças numa máquina, mas sim como realização plena do significado do trabalho pedagógico, que não é outra coisa senão a arte de conduzir o próximo à sua própria emancipação” (1992, p. 165).

Desta maneira, os conteúdos de Filosofia são importantes, mas o recorte que se faz deles dentro da História da Filosofia pode variar, e os objetivos não serão necessariamente perdidos de vista por isso.

Enquanto os educandos precisam usar seu próprio entendimento, os professores podem utilizar da memória para ensinar-lhes o recorte da História da Filosofia, e justificamos essa possibilidade pelo simples fato de que o professor precisa extrapolar a si mesmo e ao seu posicionamento para possibilitar que os educandos compreendam determinados sistemas

filosóficos sem serem direcionados para um ou outro na medida em que o professor os explique. Se um professor se limita a ensinar o que constitui seu posicionamento, seu ensino será fraco da mesma maneira que um ator sensível se limita a *apresentar* apenas aquilo que ele sente, e não *representar* aquilo que o ultrapassa, para o qual é preciso estudo, exercício e memória. O professor deixa de *apresentar* seu posicionamento, e se abre para *representar* diversos deles. Assim, a postura que o professor-tutor de Filosofia assume dentro da sala de aula e a relação que apresenta com os conteúdos que pretende ensinar fazem parte do método que visa cumprir as finalidades da Educação no nível médio.

6. Referências bibliográficas

- CAMARGO, David Ferreira. *A sensibilidade do comediante em Diderot: o papel da imaginação na constituição de caracteres*. In: Anais do Seminário dos Estudantes da Pós-Graduação em Filosofia da UFSCar. ISSN (Digital): 2358-7334. IX Edição (2013).
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.
- DIDEROT, Denis. *Paradoxo sobre o comediante*. Tradução de J. Guinsburg. In: *Obras II: Estética, poética e contos*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- FÁVERO, A. A., CEPPAS, F., GONTIJO, P. E., GALLO, S., KOHAN, W. O. *O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, nº 64, pp. 257-284, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: Que é “esclarecimento”?* (*Aufklärung*). Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. In: *Textos seletos*. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Textos Filosóficos).
- _____. *Crítica da Razão Pura*. Tradução: Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Introdução e notas: Alexandre Fradique Morujão. 7ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.
- _____. *Notícia do prof. Immanuel Kant sobre a organização de suas preleções no semestre de inverno de 1765-1766*. In: *Lógica*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.
- _____. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Fernando Cock Fontanella. Piracicaba: Edit. da Unimep, 1996.
- LEOPOLDO E SILVA, Franklin. “Por que filosofia no segundo grau?”, *Estudos Avançados*, nº 6 (14) (1992) (IEA-USP).
- MATOS, Franklin de. *O filósofo e o comediante: ensaios sobre literatura e filosofia na Ilustração*. Prefácio de Bento Prado Júnior. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.
- MENEZES, Edmilson. *Kant e a ideia de educação das luzes*. Educação e Filosofia. Vol. 14, nº 27/28, jan./jun. e jul./dez., 2000, pp. 113-126.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais de Filosofia e outras disciplinas*. Parecer CNE/CES nº 492/2001, de 03 de abril de 2001 (publicado no D.O.U., 09/07/2001, Seção I, p. 50).

- _____. Resolução CNE/CES nº 12, de 13 de março de 2002 - *Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Filosofia* (com base nos Pareceres CNE/CES nº 492/2001 e 1.393/2001).
- _____. PCN+ ENSINO MÉDIO. *Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias*.
- PIMENTA, Pedro Paulo. “De Shaftesbury a Kant: a ilustração entre a filosofia e o senso comum”. *Cadernos de Filosofia Alemã*, nº 4, pp. 5-30, 1998.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio/Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3).
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO & COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. *Proposta curricular para o ensino de filosofia – 2º Grau*. São Paulo: SEE & CENP, 1992.
- UNESCO. *Declaração de Paris para a Filosofia*. In *Filosofia e Democracia no Mundo - organizadas pela UNESCO*. Librairie Générale Française, 1995. Disponível em <<http://isabelrosetefilosofias.blogspot.com.br/2010/11/declaracao-de-paris-em-prol-da.html>> (última visualização em 15/06/2015).