

Problematização do Ensino e da Formação de Professores de Filosofia no Brasil Atual

Leonardo Dias Avanço¹

¹Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto/SP – Brasil

RESUMO – Problematização do Ensino e da Formação de Professores de Filosofia no Brasil Atual. O objetivo deste artigo é elucidar dois problemas radicais: o primeiro diz respeito aos obstáculos relativos ao reconhecimento da ampliação do conceito de filosofia, enquanto o segundo concerne à retomada da compreensão da natureza específica da atividade filosófica. Abordam-se os conceitos de humanidade e de filosofia em perspectiva *universal*, bem como a originária função antropológica da docência. Essa abordagem contribui atualmente com o alargamento da liberdade no âmbito da intervenção educativa de professores de filosofia em variados níveis de ensino no Brasil e em contextos similares. Conclui-se com o ensaio de uma síntese das soluções propostas aos referidos problemas.

Palavras-chave: **Universalidade. Ensino. Educação. Unidade. Diversidade.**

ABSTRACT – Problematization of Philosophy Teaching and Teacher Formation in Brazil. The objective of this study is to enlighten two problems: the first regards the obstacles that oppose acknowledging the broadening of the concept of Philosophy, whereas the second concerns resuming the comprehension of the specific nature of philosophical activity. The concepts of humanity and philosophy are approached in a *universal* perspective, as well as the original anthropological function of teaching. The study aims to contribute with enhancing the freedom of educative intervention by philosophy teachers in Brazil. The conclusion proposes an expansion of the concept of philosophy and encourages teaching practices that set the conditions for a harmonious and multi-rational coexistence among various forms of love for wisdom.

Keywords: **Universality. Teaching. Education. Unity. Diversity.**

Prelúdio

Tanto o estudante que opta pelo curso de licenciatura em filosofia quanto o filósofo já formado e que atua em determinado nível de ensino, ao observar as especificidades do caráter contingente no qual já realiza ou desenvolverá a docência na sociedade brasileira, devem lidar necessariamente com certos problemas concretos e com implicações inerentes à sua prática educativa (ainda que não os identifique, ou os reconheça parcialmente apenas). O primeiro problema diz respeito aos obstáculos relativos ao reconhecimento da ampliação do conceito de filosofia, enquanto o segundo concerne à retomada da compreensão da natureza específica da atividade filosófica.

O desenvolvimento da capacidade de distinguir lucidamente o delineamento geral de tais problemas – este artigo visa a com isso contribuir – tem o potencial de alargar a liberdade em intervenções pontuais a serviço da humanidade. Para tanto, propõe-se que tais problemas sejam abordados a partir de uma concepção de reflexividade filosófica verdadeiramente universal. Essa qualificação relacionada à abordagem deste artigo é conscientemente assumida: atuais polêmicas no entorno do conceito de universalidade não são ignoradas e, com efeito, um determinado caminho considerado salutar após demoradas ponderações é aqui sugerido.

Conforme assinala Severino (2007), deve fazer parte da formação profissional de todo professor o amadurecimento de “[...] uma profunda consciência de sua integração à humanidade”, isto é, “[...] para bem desenvolver a sua função educativa, é preciso que se dê conta de que a existência humana não ganha seu pleno sentido se não ultrapassar os limites da individualidade e do grupo social particular em que a pessoa se insere” (Severino, 2007, p. 126). No que se refere ao caso específico da profissão docente, compreende-se que “[...] a educação é a função mais coextensiva, capilarmente, ao tecido da humanidade”, de modo que os professores “[...] são – ou deveriam ser – os funcionários, de primeiro escalão, da humanidade, tal a fundamental originariedade de suas funções para a sustentação da mesma” (Severino, 2007, p. 126).

Ainda que em condições dramaticamente adversas na sociedade brasileira, aquele que exerce ou exercerá a docência em filosofia, assim como os demais professores, não pode perder de vista o conhecimento de sua particular situação acima explicitada. Caso não possua esse conhecimento particular, ou, mesmo o possuindo, não vivendo de acordo com a sua correspondente função antropológica, ao invés de sustentar o tecido da humanidade compreendida enquanto espécie, o docente pode contribuir para miná-lo ainda mais. Por essa razão, se há problemas radicais que necessariamente se apresentam de maneira mais ou menos nítida ao exercício da docência em filosofia na atual sociedade brasileira, é preciso que os atuais e futuros professores desenvolvam límpida consciência de seu delineamento geral, não apenas para diante deles tomar decisões meramente pessoais, mas para que, na construção de condições mais favoráveis, faça-se valer a honra de compor o primeiro escalão de gestores da humanidade.

Ora, desde já se deve compreender que a humanidade não se restringe à chamada *civilização* em oposição aos povos *bárbaros* e/ou *selvagens*, tal como uma influente ala da tradição filosófica euro-ocidental buscou fazer crer por meio de uma inculcação de ideologias travestidas de *conhecimento universal*. Se, por um lado, esse processo de ilusão, de diversas maneiras, cumpriu uma função de fortalecimento de grupos sociais e de nações em face de condições históricas variadas de hostilidade e/ou de luta pela sobrevivência ou pela conservação de privilégios; por outro lado, ele atualmente coloca em xeque a humanidade enquanto tal, uma vez que o atual espírito exacerbado de competição entre nações, arrastado pela cobiça de poucos indivíduos e pequenos grupos, investe em extensão planetária contra a *casa comum*, ainda que se alimente a esperança de desenvolvimento de soluções tecno-científicas para eventuais situações nas quais, em suposto revés inesperado, a catástrofe passe a atingir os mesmos indivíduos, grupos e/ou as nações líderes do *progresso*.

Compreendida a partir de um paradigma polirracional (Masolo, 2010) e consoante à recente inauguração da possibilidade de uma convivência em rede planetária, a humanidade é aqui definida, em si mesma, como uni-versal – ou, nos termos de Noguera (2014), pluriversal, ressaltando-se assim o seu caráter de diversidade. Ela é *uni* no sentido amplo de espécie, mas ela ao mesmo tempo é *versal* no que tange à relativa liberdade que habilita um amplo jogo de possibilidades formativas de grupos com fisionomias socioculturais diversas. Assim sendo, qualquer pretensão de *conhecimento universal* que tome a parte pelo todo, enfatizando a unidade *em detrimento da* diversidade, não passa de ideologia que, em oposição a uma verdadeira e autêntica abordagem filosófica universal, contribui para minar o tecido da humanidade, ao passo que, nesse contexto, enquanto funcionários do primeiro escalão dessa mesma humanidade, os professores têm a incumbência de fomentar, preservar e revitalizar os laços que reconhecem, robustecem e ligam fraternalmente a diversidade na unidade da espécie.

Contudo, se são encontradas dificuldades para notar com clareza ou sequer haja suspeita da existência de problemas que efetivamente se encontram emaranhados na teoria e prática de ensino de filosofia, problemas esses que, ao lado das precárias condições de trabalho em instituições brasileiras, desafiam a eficácia de seu trabalho, como esperar que, no exercício de seu ofício, professores de filosofia possam estabelecer uma harmonia com seu *dharma*? Se o relacionamento com tais problemas deve ocorrer necessariamente, ainda que a lucidez do professor ao seu respeito seja nula ou, pelo menos, quase nula, este artigo assume o encargo de direcionar as luzes da reflexão filosófica para que eles sejam identificados, ao menos, em seus traços gerais, buscando-se alargar assim as possibilidades de aprimoramento do exercício da docência em filosofia no âmbito da sociedade brasileira ou em contextos similares.

Obstáculos de Reconhecimento da Ampliação do Conceito de Filosofia

Independentemente de nos indagarmos já de antemão sobre a natureza mesma da atividade filosófica, as atuais contingências históricas brasileiras – que resultam em grande medida de tentativas mal ou bem logradas de mimetizar experiências da modernidade euro-ocidental – enquadram o ensino de filosofia em um determinado horizonte de sentido marcado por uma institucionalização balizada pelas transformações do Estado. Tal Estado, por sua vez, tem historicamente atuado no sentido de fomentar uma específica identidade nacional, caracterizada em seu âmago por um ideal de branquitude (Carone; Bento, 2002). Por outro lado, conforme assinala Mills (1999, p. 13), a “Filosofia é a mais branca dentre todas as áreas no campo das Humanidades”. De acordo com Nogueira (2014, p. 37-38), filósofos ocidentais frequentemente dão mostras de profunda ignorância quando permanecem no “[...] conforto de não problematizar as bases do seu pensamento”, de modo que essa situação contribui com a manutenção “[...] de uma estrutura eurocêntrica com centro e periferias, zonas urbanizadas de pensamento filosófico e subúrbios imersos em ignorância filosófica”.

Ora, não é por acaso que aquilo que predominantemente se entende por ensino de filosofia no Brasil é dotado de uma tradição estruturalmente eurocêntrica. De certa forma, no Brasil, a comum rejeição em âmbito acadêmico ou escolar de outras formas de expressão da filosofia que não seja aquela ancorada na experiência particular e histórica da Grécia Antiga reforça e propaga indefinidamente o equívoco de uma *razão metonímica* (Nogueira, 2014) que toma a parte pelo todo no contexto de proclamação de uma certa noção pretensamente universal de universalidade. Neste artigo, compreende-se que uma das razões da difusão inquestionada desse erro – o qual se converte em obstáculo para o reconhecimento da ampliação do conceito de filosofia – consiste justamente na manutenção do dogma segundo o qual a filosofia teria data e local de origem, isto é, na Grécia de Tales, de Sócrates, de Parmênides etc.

Não é por acaso que, no registro da investigação acadêmica sobre diferentes acepções da palavra *cultura*, testemunhemos o referido equívoco em uma erudita obra do pensamento alemão, a qual fez escola não apenas em seu país de origem, mas também aqui no Brasil: trata-se da obra *Paideia*, na qual seu autor, Werner Jaeger (1994, p. 7-8), afirma que, com base em *vago sentimento analógico*, costuma-se “[...] falar de cultura chinesa, hindu, babilônica, hebraica ou egípcia”, ao passo que, em seu parecer, “[...] a ‘Lei e os Profetas’ dos Hebreus, o sistema confucionista dos Chineses, o ‘dharma’ hindu são, na sua essência e na sua estrutura espiritual, algo fundamentalmente distinto do ideal grego de formação humana”. A tradição ocidental, nessa perspectiva, teria mais afinidades com os legados greco-romano do que com as tradições orientais, de modo que o conceito mais rigoroso de cultura – *paideia* – não poderia, sem prejuízos cognoscitivos, aplicar-se à experiência histórica de povos não ocidentais. Com base nesse argumento, reforça-se

indiretamente equívoco segundo o qual a filosofia seria essencialmente a “[...] criação mais bela do espírito grego”, esse “[...] eloquente testemunho de sua estrutura ímpar” (Jaeger, 1994, p. 12). Formas *mais distantes* de *pensamento humano*, ainda que análogas à filosofia helênica, não poderiam ser chamadas mais rigorosamente de filosofia.

Ora, convertida em dogma, essa crença a respeito do significado restrito da filosofia dificilmente é pensada criticamente no circuito da filosofia ocidental, no qual o Brasil também de certa forma passou a inserir em detrimento de outras formas de filosofia presentes, inclusive, em território nacional. Com efeito, por um lado, o ensino de filosofia no Brasil tem sido historicamente realizado com base em uma crença que representa um equívoco²; por outro lado, o ensino de filosofia no Brasil, em razão da ausência de questionamento crítico em relação a e da aceitação tácita do referido dogma, tem propagado um efeito que ofusca e oblitera o (re)conhecimento de formas ricas e diversas de exercício da filosofia, o que tem restringido não apenas a amplitude formativa que poderia ser oferecida em âmbito universitário, como também a experiência de autoconhecimento e autorrealização de variados estudantes da escola básica.

Uma pista importante para driblar esse obstáculo foi fornecida por Nogueira (2014), o qual propõe uma restauração do significado originário e inerentemente humano das diversas formas de experiência filosófica. Nessa perspectiva, pode-se reconhecer o específico caráter *logos-lógico* da filosofia helênica como apenas *uma* das possíveis formas que a *estrutura espiritual* do amor à sabedoria pode assumir. Para que se compreenda essa solução, retomo aqui uma indagação proposta por Nogueira (2014), a qual à primeira vista pode parecer uma charada anedótica. Pois bem, questiona-se: a filosofia possui mais semelhança com, de um lado, a arquitetura e a religiosidade, ou, de outro lado, com o telefone e o avião? O que está em pauta aqui é a divisão de dois gêneros de produção humana: por um lado, aquelas “[...] verificáveis em todas as sociedades e culturas, sem datação determinada e sem local específico de surgimento”; por outro lado, aquelas “[...] invenções pontuais localizáveis no tempo e no espaço” (Nogueira, 2014, p. 61). Ora, se evidentemente a filosofia, assim como a arquitetura e a religiosidade, faz parte do gênero de atividades “[...] verificáveis em todas as sociedades e culturas, sem datação determinada e sem local específico de surgimento”, o que justifica então o requerimento para ela de uma *certidão de nascimento* e a insistência “[...] em reduzi-la a um tipo de realização exclusiva do Ocidente?” (Nogueira, 2014, p. 61). Desfazendo-se assim o equívoco, pode-se reconhecer que as reflexões filosóficas são, em verdade, “[...] congênicas’ à própria ‘condição humana’” (Nogueira, 2014, p. 63). Desse modo, é tão descabido asseverar que um determinado povo haveria inventado a filosofia quanto afirmar que algo similar haveria ocorrido com a arquitetura, sobretudo quando a experiência revela que essas práticas se manifestam de formas distintas em contextos vários (Nogueira, 2014, p. 63-64).

Como se pode notar, o reconhecimento da ampliação do conceito de filosofia implica um questionamento de dogmas equívocos que atuam como obstáculos para o alargamento da consciência e da liberdade. O sentido semântico do termo *philosophía* (amor à sabedoria), em detrimento de seu sentido originário, alterou-se profundamente ao longo da própria história ocidental. Não obstante a origem grega da palavra, o amor à sabedoria foi cultivado de diversas formas por povos diferentes. Através de formas literárias, orais e/ou práticas da filosofia, foram desenvolvidos bens não materiais que permanecem emanando, na contramão do utilitarismo exacerbado e hegemônico dos costumes, orientações vitais para a humanidade contemporânea, isto é, patrimônios espirituais diversos da espécie humana que, se não forem negligenciados, podem atuar como benfazejos fármacos para sociedades adoecidas. Nesse sentido, encoraja-se que o ensino e a formação de professores de filosofia no Brasil e em demais nações sejam pensados, planejados e executados valorizando-se em unidade fraterna a pluralidade de formas de amor à sabedoria, articulando-se o exercício do ofício no interior de instituições tradicionais que necessitam ser transformadas e para além de seus muros.

Atualmente, o contexto da chamada *hiperculturalidade* – fenômeno estreitamente vinculado à globalização e imersão humana no universo digital – parece, de certa maneira, conforme indica Han (2019a), favorecer uma equanimidade entre paradigmas culturais, antes, *localizados*³. Nesse sentido, no espaço hipercultural, além de outros *lugares*, filosofias antes marginalizadas poderiam ser revalorizadas de uma maneira inteiramente inédita, assim como suas formas de ensino. Além disso, de acordo com o citado filósofo sul-coreano, a hiperculturalidade não pode ser confundida com uma espécie de *monocultura superdimensional*, pois ela, ao contrário, atuando por meio de uma rede global, disponibiliza “[...] um fundo de formas e práticas de vida diferentes que se modificam, se ampliam e se renovam, nas quais passa a ocorrer também formas de vida de tempos passados” (Han, 2019a, p. 34). Por outro lado, Han (2019a, p. 49-50) não descarta a existência de relações de poder no âmbito da hipercultura, mas acentua que a particularidade do “[...] mundo elaborado hiperculturalmente é o crescimento de espaços que não seriam acessíveis pelo modo do poder econômico, mas pelo estético, espaços que, portanto, tomassem parte daquele império do jogo que Schiller contrapôs ao império da força e ao da lei”⁴ (Han, 2019a, p. 49-50). O referido aspecto da globalização merece uma análise mais detida que, neste artigo, não incluímos em nosso escopo. A menção ao fenômeno, por sua vez, constitui um encorajamento à realização de pesquisas sobre a inserção de filosofias nesse contexto, já que uma das implicações do reconhecimento e da valorização, em bases equânimes, de outras e diferentes formas de amor à sabedoria e ao conhecimento de si e do mundo pode coincidir justamente com a ampliação da noção de *philosophía*. Em contrapartida, isso parece ocorrer à proporção que o mundo hipercultural tende a *desauratizar* a concepção ideologizada segundo a qual a filosofia teria uma certidão de nascimento localizada no espaço e delimitada no tempo.

Uma Raiz do Problema da Natureza da Filosofia e Algumas de suas Implicações no Ensino e na Formação de Professores

Alejandro Cerletti (2009) afirma que, “[...] desde o seu início, a atividade de ensino ou transmissão da filosofia esteve estreitamente ligada ao seu desenvolvimento”, ao passo que, “[...] a partir da modernidade e das diversas formas de institucionalização da filosofia, a questão começa a adquirir uma fisionomia distinta”, a saber: “[...] a filosofia passa a integrar os sistemas educativos e, portanto, começa a ocupar um lugar, de maior ou menor importância, nos programas oficiais” (Cerletti, 2009, p. 13). Nesse contexto de institucionalização do ensino, “[...] os mestres ou professores já não transmitem uma filosofia – ou a sua filosofia –, mas agora, para além do grau de liberdade que tenham para exercer essa atividade, ensinam ‘Filosofia’ de acordo com os conteúdos e os critérios estabelecidos pelos planeamentos oficiais e pelas instituições habilitadas para tal” (Cerletti, 2009, p. 13).

Dessa forma, no âmbito de tais instituições de ensino, talvez não fosse necessário que, além de *ensinar* filosofia, o professor, ele mesmo, *fizesse* filosofia, bastando que dominasse e aplicasse tecnicamente alguns recursos didáticos que favorecessem a aprendizagem dos conteúdos por parte dos estudantes. Contudo, não temos a intenção de entrar no debate sobre o dilema do ensino *da filosofia* ou do ensino *do filosofar*⁶, uma vez que ele já foi amplamente discutido. Reconhecemos a existência de um problema com raízes mais profundas, cujo delineamento geral poderia assumir a seguinte forma: de um lado, em contextos distintos do âmbito de institucionalização moderna do ensino de filosofia, ele haveria se desenvolvido em estreita conexão com o próprio ato de (auto)realização da filosofia; de outro, atualmente, professores de filosofia, no Brasil, são geralmente formados para lecionar conteúdos estabelecidos por programas em instituições que costumam limitar a sua autonomia e, acrescente-se, obstruir, via engessamento curricular balizado por leis, o leque de experiências de amor à sabedoria possíveis, tudo isso em condições e regime de trabalho frequentemente incompatíveis com os fins almejados pelos próprios referidos programas. Em talvez acidental sintonia com as limitações do ensino de filosofia ministrado por filósofos licenciados na escola básica – para não sermos pessimistas, optamos por não imprimir sentido categórico à referida sintonia –, cursos de graduação em filosofia também costumam no Brasil limitar possibilidades diversas de experiências de cultivo da sabedoria para seus estudantes, ainda que tenham mais autonomia para desenvolver seus próprios currículos. Mas o que significa mais exatamente dizer aqui que o ensino de filosofia estava intimamente harmonizado com o próprio ato de feita da filosofia, de modo que, após o processo de institucionalização de seu ensino no âmbito dos programas oficiais da escola e da universidade modernas, essa conexão parece haver sido rompida? Realizando um movimento de reflexão filosófica pouco comum, poderíamos reformular o segundo problema deste texto, uma vez que ele parece residir justamente na relação entre a afinidade essencial

da filosofia com certas formas de exercício da liberdade e as históricas contingências limitantes das instituições onde se exerce atualmente o ensino de filosofia. Em outros termos, parece haver um conflito entre os valores educacionais das instituições de ensino vigentes e os valores da formação filosófica (incluindo não apenas a tradição euro-ocidental, mas também outras tradições que são excluídas por determinadas concepções de mundo e de ser humano euro-ocidentais e/ou tecno-científicas hegemônicas e estruturantes de lugares comuns presentes em debates sobre normas institucionais, estruturas curriculares etc.).

Ora, conforme bem pontua Huizinga (2008), nem mesmo os gregos antigos consideravam a ciência e a filosofia enquanto “[...] produtos da escola, no sentido que atualmente damos à palavra”, quer dizer, elas “[...] não eram produtos secundários de um sistema educacional destinado a preparar cidadãos para funções úteis e proveitosas” (Huizinga, 2008, p. 165). Assinala-se ainda que a noção semântica de *escola* (*skhole* em grego; *scholae* em latim) passou por uma transformação considerável, pois originariamente ela “[...] significava ‘ócio’, adquirindo depois sentido exatamente oposto de trabalho e preparação sistemática”. Essa mudança se deve ao fato de as instituições de ensino que, nos últimos séculos, passaram a receber o nome de *escola* estruturaram-se enquanto espaços organizados para receber um número crescente de jovens a fim de que eles fossem treinados para a sua inserção na sociedade por meio de rotinas e trabalhos que configuram “[...] uma vida cotidiana de rigorosa aplicação, da infância em diante” (Huizinga, 2008, p. 165).

Em contrapartida, a filosofia, entendida enquanto atividade inerente à condição humana, em suas diversas formas de manifestação, parece possuir uma relação muito mais íntima com o ócio e com o jogo do que com o trabalho. Nas atuais instituições de ensino, porém, o ensino de filosofia é realizado como labor, tanto para o professor que de suas aulas extrai não raras vezes o seu único sustento (escasso e em condições precárias) quanto para os estudantes, os quais, por um lado, na educação básica, são obrigados a manifestar determinado desempenho para atingir etapas mais avançadas e concluir suas atividades no sistema escolar; e, por outro lado, na educação superior, embora tenham optado por realizar o curso de graduação, costumam receber uma formação que não problematiza as relações entre trabalho, ócio e jogo⁶.

Por sua vez, as condições institucionais impostas ao primeiro escalão da humanidade – o professorado – costumam prejudicar o próprio exercício de seu *dharma*⁷, o que conduz naturalmente a um mal-estar pessoal e profissional amplamente relatado na literatura especializada (Arroyo, 2015; Gatti, 2009; Lapo; Bueno, 2003; Roldão, 2017). Desse modo, os professores – incluídos aí os professores de filosofia muito especialmente – veem-se em graves dificuldades, pois as instituições de ensino modernas têm sido tradicionalmente organizadas a fim de formar *vencedores* em sociedades que, paradoxalmente, como condição de sua própria convalescença, precisam atenuar justamente o agonismo exacerbado cultivado internamente entre seus membros e externamente entre grupos e nações.

Como cumprir o seu dever para com a humanidade em condições institucionais que apresentam robustos obstáculos ao desenvolvimento do encargo professoral? Ora, a saída não parece simples, pois a mudança institucional favorável ao diversificado cultivo do amor à sabedoria requer a assunção e vivência de valores que apenas uma prática filosófica verdadeiramente universal – no sentido indicado anteriormente no Prelúdio deste artigo – pode propiciar no sentido da transformação dos Estados e das sociedades que abrangem as escolas e universidades. Daí a necessidade de enfatizarmos a importância de a atividade dos professores de filosofia e de docentes de outros cursos e matérias ser desenvolvida para além das salas de aula e dos muros institucionais, ampliando-se a sua esfera de influência no âmbito da sociedade como um todo.

Desenlace

A ampliação do conhecimento acerca da radicalidade dos problemas neste artigo abordados no contexto da formação de professores e do ensino de filosofia se revelou complexa à proporção que trouxe à tona uma incomum magnitude de dificuldades concretas de intervenção salutar. Por outro lado, a espécie de abordagem dos problemas sugerida, pelas qualidades que carrega, exorta à coragem para se lidar com eles, uma vez que, a partir de um ponto de vista verdadeiramente universal da filosofia e da humanidade, bem como da relação do ensino e da formação de professores com essas noções, foram apontados caminhos para a convalescença da condição enferma da sociedade moderna na qual nos encontramos enredados.

Por meio de nossa abordagem, já ensejamos que os conceitos universais de humanidade e filosofia estão mutuamente imbricados. Vimos que o conceito universal de humanidade não pode se limitar a uma perspectiva monorracional, porquanto, através da diversidade de maneiras de amor à sabedoria (*philosophía*) que emergiram em variadas sociedades, diversas formas de racionalidade foram cultivadas. Assim sendo, a humanidade universalmente compreendida não se confunde com o desenvolvimento de capacidades subordinadas a apenas um tipo de racionalidade que tende a excluir formas diversificadas de cultivo do corpo, do intelecto, da sensibilidade e do espírito. Por outro lado, a filosofia universalmente entendida implica o reconhecimento da possibilidade de diálogos entre *diversas* racionalidades e formas de amor à sabedoria sobre o estabelecimento de um *solo comum* da convivência da espécie humana. No atual contexto histórico das sociedades ditas modernas, tal solo, por sua vez, encontra condições excepcionais de cultivo, pois a expansão da rede de contatos entre sociedades em escala planetária prefigura a possibilidade de fortalecimento da diversidade em unidade no tecido de uma humanidade compartilhada e fraterna, sobretudo se os professores atuais e futuros forem capazes de converter forças e cumprir a sua capilar função antropológica.

A reflexão filosófica elucidada, por um lado, o primeiro problema à medida que delinea de uma maneira geral obstáculos de ampliação do conceito de filosofia, tanto no âmbito acadêmico das ideologizadas justificativas relacionadas ao *rigor* da compreensão da noção de cultura quanto no contexto das teorias e práticas educacionais e curriculares voltadas a instituições tradicionais de ensino. Por outro lado, a abordagem do segundo problema relevou raízes profundas ao estabelecermos uma comparação entre dois modelos de ensino de filosofia, a saber: o das realizações moderno-institucionalizadas e o das experiências originárias. Com base no conceito de filosofia entendida como um conjunto de formas de atividade inerentes à condição humana, partimos na direção do reconhecimento da específica natureza dessa atividade, de modo que em íntima relação com ela foram indicadas essenciais afinidades com o ócio e o jogo. Dessa maneira, foram iluminados emaranhados becos e caminhos do labirinto no qual o labor docente com a filosofia institucionalizada se insere.

A convergência dos caminhos de solução apontados por nossa abordagem de ambos os problemas indica a importância de uma compreensão mais abrangente e profunda do significado da filosofia, da valorização de formas marginalizadas de atividade filosófica no âmbito do *mainstream* acadêmico e a projeção articulada da ação educativa dos professores de filosofia (de diversos níveis de ensino) – juntamente com docentes de outras áreas – para além dos muros das tradicionais instituições de ensino.

Recebido em 15 de outubro de 2019

Aprovado em 26 de março de 2020

Notas

- 1 Palavra sânscrita que indica norma vital adaptada a cada indivíduo ou grupo humanos singulares. Conforme indica Rohden (2008, p. 203), traduzida a concepção oriental em terminologia ocidental, pode-se dizer que *dharma* é a manifestação da harmonia entre tal normal e nossos atos no plano da vida cotidiana.
- 2 Essa crença pode percebida pelo exercício do pensamento filosófico em estrutura especificamente helênica, desde que se esteja disposto a sair da situação confortável e indagar as bases mesmas de núcleos cognoscitivos gerados nessa estrutura de pensamento. Conforme indica Noguera (2014), se, como dizia Aristóteles, o espanto e a admiração são os motores da filosofia, como se justifica filosoficamente um espanto e admiração que voltam as vistas tão-somente para o próprio umbigo? De modo que seria até mesmo antifilosófica a atitude que não se admira e busca aprender com diversas formas de amor pela sabedoria (*philosophía*).
- 3 “A globalização de hoje é *mais* do que uma troca entre lugares. Que determinadas formas culturais de um lugar migrem ou se desloquem a um outro lugar, que um lugar influencie culturalmente um outro, não faz ainda a globalização. A globalização de hoje modifica o lugar enquanto tal. Ela o des-interioriza, toma-lhe a ponta que *anima* um lugar. Onde formas culturais de expressão se perdem, no processo de des-localização, de seu lugar original, levadas e ofere-

cidas a uma justaposição hipercultural, a uma simultaneidade hipercultural, onde a unicidade do aqui e agora cede à repetição atópica [*ortlosen*], é aí que a áurea está em declínio” (Han, 2019a, p. 66-67).

4 Vide *Carta XXVII* da obra *A educação estética do homem*, de Friedrich von Schiller (2017, p. 129-136). A respeito do *império do jogo*, lê-se em trecho derradeiro da referida *Carta*: “Na medida em que o gosto reina e o reino da bela aparência se amplia, impedem-se quaisquer privilégios ou mesmo domínios exclusivos. Este reino se estende superiormente até onde a razão domina com necessidade incondicional e a matéria cessa; inferiormente até onde o impulso natural governa com constrangimento, e a forma ainda não surgiu; mesmo nestes limites extremos, em que o gosto perde o poder legislativo, não deixa ele que lhe escape o poder de execução. O desejo insocial é forçado a deixar de lado o egoísmo, e o agradável, que comumente atrai apenas os sentidos, estende as malhas da graça por sobre os espíritos. A voz severa da necessidade, o dever, tem de modificar o tom condenatório, justificado somente pela resistência, e honrar a dócil natureza com uma confiança mais nobre. O gosto conduz conhecimento para fora dos mistérios da ciência e o traz para céu aberto do senso comum, transformando a propriedade das escolas em bem comum de toda sociedade humana. Em seu domínio, mesmo o gênio poderoso tem de abrir mão de sua majestade e descer, com gesto familiar, até o senso infantil. A força deixa-se prender pelas deusas das dádivas, o leão altivo obedece às rédeas do Amor. Em troca, o gosto recobre com seu véu suavizante a carência física, ofensiva em sua nudez à dignidade dos espíritos livres, ocultando na amável ilusão da liberdade o parentesco desonroso com a matéria. Em suas asas, mesmo a arte degradada pelo ganho escapa ao pó, as correntes da servidão partem-se ao contato de sua vara mágica, liberando tanto o vivo como o inerte. No Estado estético, todos têm os mesmos direitos que o mais nobre, e o entendimento, que submete violentamente a massa dócil a seus fins, tem aqui de pedir-lhe o assentimento. No reino da aparência estética, portanto, realiza-se o Ideal da igualdade, que o fanático tanto amaria ver realizado também em essência; e se é verdade que o belo tom madura mais cedo e com maior perfeição próximo ao trono, seria preciso reconhecer também aqui a bondosa providência, que por vezes parece limitar o homem na realidade somente para impeli-lo a um mundo ideal”.

5 De certa maneira, essa formulação resvala facilmente sobre o tradicional problema já tão discutido, a saber: o problema do significado do ensino de filosofia enquanto, por um lado, *ensinar a filosofia*, e/ou, por outro lado, *ensinar a filosofar*. Rocha (2005) sintetizou essa polêmica da seguinte forma: de um lado, haveria o partido dos *conteudistas* (ensinar a filosofia), segundo os quais a filosofia haveria engendrado ao longo de sua história “[...] uma razoável riqueza discursiva, na forma de argumentos e discussões sobre alguns problemas fundamentais que afligem o ser humano”, de modo que se considera adequado que essa herança, assim como os conhecimentos acumulados pela matemática, física, ciências etc., seja colocada ao alcance das novas gerações; de outro lado, haveria o partido mais numeroso dos *processistas* (ensinar a filosofar), segundo os quais se considera que “[...] essa crença em conteúdos contém o germe de uma rigidez das fórmulas que esvaziam a riqueza dos conceitos”, pois “[...] a filosofia não é uma matéria de conteúdo, como as outras... ela ensina a pensar, ser crítico, etc.” (Rocha, 2005, p. 66-67). Rocha (2005) reconhece o perigo do caráter excessivamente esquemático dessa distinção e, a fim de não esvaziar um debate que, em termos puramente formais, não teria fim, propõe a consideração sobre o *cenário real* onde o ensino de filosofia se

desenvolve, isto é, a escola. Assim sendo, desloca-se o falso dilema no sentido da seguinte questão: como a filosofia deve ser incluída de modo eficaz no currículo para que a comunidade escolar compreenda a importância de sua articulação com o trabalho dos demais professores? (Rocha, 2005, p. 66-68). Ora, como se pode notar, essa polêmica frequentemente se restringe à tradição filosófica euro-ocidental e de certa maneira não é difícil compreender a razão disso, uma vez que ela geralmente é gerada no contexto de enunciados sobre o ensino a ser realizado de maneira pouco crítica em instituições de tradição euro-ocidental. De qualquer forma, Rodrigo (2009) tocou o âmago da questão ao haver compreendido que, não obstante a suposta fundamentação da “[...] oposição entre filosofar e aprender filosofia”, o que estaria realmente em jogo é a dissociação entre “[...] a aprendizagem filosófica, concebida como um comportamento meramente aquisitivo, passivo, produto da faculdade da imitação, e a prática da filosofia enquanto exercício ativo da própria razão, graças à faculdade da invenção” (Rodrigo, 2009, p. 46-47). Considerando-se correta essa interpretação, desloca-se assim o eixo central da discussão, o qual deixa de lado o falso dilema de “[...] estudar-se ou não o produto da reflexão elaborada pelos filósofos”, incidindo-se “[...] sobre os diferentes modos de se relacionar com a tradição” (Rodrigo, 2009, p. 46-47).

6 É importante ressaltar que não são desprezadas aqui determinadas funções que a disciplina cumpre do ponto de vista educacional. Aliás, a disciplina não é uma dimensão exclusiva do trabalho e repulsiva ao ócio e ao jogo. Enfatiza-se apenas o caráter problemático de associar a aprendizagem filosófica a formas de trabalho desenvolvidas em instituições de ensino que visam a preparar cidadãos úteis para o atual modelo de realização do trabalho, de vivência da sociabilidade e de reprodutibilidade simbólica. E essa situação não diz respeito apenas ao ensino de filosofia, visto que é comum ao exercício da docência de muitas outras disciplinas escolares e universitárias. Uma compreensão mais ampla e profunda da potencial fecundidade formativa do ócio e do jogo se faz muito importante na formação de professores de todas as áreas do conhecimento, sobretudo em tempos nos quais a própria dimensão lúdica do espírito humano paulatinamente se torna refém da *sociedade do desempenho*, conforme parece indicar Han (2019b).

7 Vide nota de rodapé 1.

Referências

- ARROYO, Miguel. Tensões nas Condições e no Trabalho Docente: tensões na formação. **Movimento – Revista de Educação**, Niterói, ano 2, n. 2, 2015.
- CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia Social do Racismo**: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CERLETTI, Alejandro. **O Ensino de Filosofia como Problema Filosófico**. Tradução: Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GATTI, Bernadete. **Atratividade da Carreira Docente**: relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Victor Civita, 2009.
- HAN, Byung-Chul. **Hiperculturalidade**: cultura e globalização. Tradução: Gabriel Salvi Philipson. Petrópolis, RJ: 2019a.
- HAN, Byung-Chul. **O Bom Entretenimento**: uma desconstrução da história da paixão ocidental. Tradução: Lucas Machado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019b.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5ª ed. 3ª reimp. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2008.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia**: a formação do homem grego. 3ª ed. Tradução: Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, Desencanto com a Profissão e Abandono do Magistério. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, n. 118, mar. 2003.

MASOLO, Dismas. Filosofia e Conhecimento Indígena: uma perspectiva africana. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. Tradução: Margarida Gomes. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. P. 313-339.

MILLS, Charles. The Racial Polity. In: BABBITT, Susan; CAMPBELL, Sue. **Racism and Philosophy**. New York: Cornell University, 1999. P. 13-31.

NOGUERA, Renato. **O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas/Biblioteca Nacional, 2014.

ROCHA, Ronai Pires. Sobre o Espaço da Filosofia no Currículo Escolar. **Revista Margens Interdisciplinar**, Belém, v. 2, n. 3, 2005.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em Sala de Aula**: teoria e prática para o ensino médio. Campinas: Autores Associados, 2009.

ROHDEN, Huberto. **O Pensamento Filosófico da Antiguidade**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu. Conhecimento, Didática e Compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. v. 47, n. 166, out./dez. 2017.

SCHILLER, Friedrich. **On the aesthetic education of man**. New York: Dover Publications, 2004.

SCHILLER, Friedrich. **A Educação Estética do Homem**: numa série de cartas. 10ª reimp. Tradução: Roberto Schwartz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação Docente: conhecimento científico e saberes dos professores. **Ariús Revista de Ciências Humanas e Artes**, Campina Grande, v. 13, n. 2, 2007.

Leonardo Dias Avanço é professor substituto do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – campus de São José do Rio Preto. É Mestre e Doutor em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – campus de Presidente Prudente. É licenciado em Educação Física (UNITOLEDO) e Filosofia (UNIMES).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3468-3888>

E-mail: ldavanco87@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.