

A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: O QUE SE TRANSMITE QUANDO SE PRESSUPÕE TRANSMITIR CONHECIMENTOS FILOSÓFICOS?

PHILOSOPHY IN HIGH SCHOOL: WHAT IS TRANSMITTED WHEN IT IS PRESUPPOSED TO TRANSMIT PHILOSOPHICAL KNOWLEDGE?

FILOSOFÍA EN LA ESCUELA SECUNDARIA: ¿QUÉ SE TRANSMITE CUANDO SE PRESUPONE TRANSMITIR CONOCIMIENTOS FILOSÓFICOS?

^{1*} Augusto Rodrigues

^{2**} Rodrigo Pelloso Gelamo

RESUMO: O objetivo deste artigo é problematizar o que se transmite quando o ensino de filosofia no ensino médio se fundamenta no pressuposto formativo da transmissão de conhecimentos. Sob a inspiração das críticas de Rancière à lógica da explicação/transmissão dos conhecimentos, pensa-se como as práticas dos professores de filosofia ordenam as possibilidades da aprendizagem. Mostra-se que aquilo que se transmite é uma maneira de se relacionar com a filosofia e o tempo presente e não conhecimentos essenciais à filosofia que, na posse dos estudantes, poderiam desenvolver suas capacidades filosóficas. Por essa razão, defende-se que, ao invés de se estimular e se exercitar o pensamento filosófico do presente – objetivo da disciplina nesse contexto educacional –, transmite-se uma prática descritivo-doutrinária da história da filosofia, decalque de uma herança técnico-acadêmica consolidada na década de 1960 na Universidade de São Paulo. Essa herança, parcial e propedeuticamente implementada no Brasil, tem como cerne a técnica estruturalista de explicação de textos de Goldschmidt e Guérault, cujas práticas permitem enunciar a figura do professor-explicador: explicador porque ocupa função específica na lógica da explicação/transmissão de conhecimento; e explicador em razão do recurso metodológico que sustenta a suposta transmissão de seu saber, a técnica de explicação de textos estruturalista. O texto se desenvolve nas investigações e experiências dos autores em seu ofício de professores de filosofia, ora focalizando nas práticas no ensino médio, ora dando ênfase no ensino de filosofia universitário e na formação do professor, perspectivadas principalmente desde um contexto paulista de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de filosofia. Ensino Médio. Formação do professor.

1. INTRODUÇÃO

Nas aventuras de Joseph Jacotot³, Jacques Rancière (2011) encontra um intercessor para problematizar os pressupostos da lógica da explicação, hegemonicamente presente nas instituições pedagógicas. Fundamentalmente, para denunciar o mito pedagógico que sustenta essa lógica: uma suposta desigualdade entre as inteligências do mestre e do aluno. Dentro desse

¹ Mestrado em Educação (FFC/UNESP/SP). Professor de filosofia da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. E-mail: augustorodrigues094@gmail.com. ORCID: 0000-0003-2574-9897

² Doutorado em Educação (FFC/UNESP/SP). Docente do Programa de Pós-Graduação de Educação e Filosofia (FFC/UNESP/SP). E-mail: rodrigo.gelamo@unesp.br ORCID: 0000-0003-1532-3243

³ Joseph Jacotot é, na terminologia de G. Deleuze, um personagem conceitual da filosofia de Rancière. Este faz com que as experiências desse pedagogo francês do século XIX operem no desenvolvimento e apresentação de seu pensamento conceitual, como bem notou Kohan (2009, p. 47).

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.460-.480, Março/Dez., 2019. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.6849.

paradigma, para que os alunos aprendam algo, é preciso que o mestre necessariamente ofereça uma explicação, que sua palavra tenha rompido a complexidade do saber desejado e se adeque à condição ainda ignorante dos alunos e que, enfim, transmita o que sabe para quem não sabe.

Nesse sentido, o ato essencial do mestre é explicar, destacar os elementos simples dos conhecimentos e harmonizá-los com a simplicidade dos espíritos ainda jovens e ignorantes (RANCIÈRE, 2011, p. 19). Explicar, reexplicar, continuar a explicar até que o aluno compreenda aquilo que necessita ser compreendido: eis o ofício do mestre no registro do ensino. Sua preocupação fundamental é: “a criança está compreendendo? Ela não compreende? Encontrarei maneiras novas de explicar-lhe, mais rigorosas em seus princípios, mais atrativas em suas formas” (RANCIÈRE, 2011, p. 25). Por consequência, a aprendizagem estabelecerá um vínculo necessário com aquilo que se explica, tornando-se compreensão: um ato individual de posseção daquilo que o mestre já tem assimilado, ordenado e sintetizado e que está prestes a dar a conhecer através da explicação. Compreender significa ter recebido a revelação daquilo que o mestre já descobriu, mas ainda se faz escondido ao aluno (SKLIAR, 2003, p. 234).

Apesar dos contextos distintos, a lógica da explicação, caracterizada por Rancière, permanece um diagnóstico válido para pensarmos nossa própria realidade como professores de filosofia e os pressupostos que nos subjetivaram como tal. Somos, apesar da denúncia de Rancière, ainda professores que buscam transmitir os conhecimentos que possuímos, ou supostamente possuímos. Se, muitas das vezes, negamos e criticamos a transmissão no ensino de filosofia, dificilmente nos desvencilhamos de seus pressupostos em nossa atuação docente (GALLO, 2012, p. 93). Ainda em nossa prática na educação básica, carregamos o pressuposto da desigualdade das inteligências, ou seja, colocamos o professor e sua maestria, a técnica da explicação como procedimento, para atingir nossa obrigação de inserir gradualmente os alunos no saber. A crença que permeia nossas ações está na impressão de que nossa explicação oferece “[...]uma formação sólida e metódica, para dar vazão ao gênio” (RANCIÈRE, 2011, p. 20).

Todavia, essa lógica não deixa de comportar certa obscuridade. Embora se pressuponha que a transmissão de conhecimentos seja a condição primeira para o desenvolvimento das próprias potencialidades dos estudantes, a tentativa de transmitir empobrece tais possibilidades formativas, porque reduz as capacidades de aprender à necessidade de compreender aquilo que foi explicado pelo mestre. Na lógica da explicação, as palavras do mestre são as que ordenam o que se deve ou não aprender.

A professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela "ensina", dá ordens, comanda. Os mandamentos do professor não são exteriores nem se acrescentam ao que ele nos ensina. Não provêm de significações primeiras, não são a

consequência de informações: a ordem se apoia sempre, e desde o início, em ordens, por isso é redundância. (DELEUZE, GUATTARI, 2011, p. 11-12)

Nesse sentido, a prática do professor será a única capaz de *ordenar* e *validar* o que deve ser aprendido. A aprendizagem não pode, assim, ultrapassar o poder do mestre, uma vez que está subjugado por aquilo que ele ensina. Portanto, quando o professor procura transmitir seus conhecimentos para que seu aluno adquira condições para caminhar por si só, o que ele realmente faz é circunscrever os limites dessa caminhada a *uma* maneira de se relacionar com o saber. Nas palavras de Rancière, o que mestre transmite é sua própria racionalidade:

O mestre é vigilante e paciente. Ele notará quando a criança já não estiver entendendo, e a recolocará no bom caminho, por meio de uma reexplicação. Assim, a criança adquire uma nova inteligência- a das explicações do mestre. Mais tarde, ela poderá, por sua vez, converter-se em um explicador. (2011, p. 25-26).

Inspirados pelas críticas de Rancière, o objetivo do presente trabalho é problematizar o que se ensina e se aprende quando se pressupõe transmitir conhecimentos filosóficos. Mostraremos que aquilo que transmitimos nas aulas do ensino médio consiste numa relação com a filosofia que, em vez de estimular e exercitar o pensamento filosófico do presente – aquilo que se se requer da disciplina nesse contexto educacional –, reside em uma prática descritivo-doutrinária da história da filosofia, decalque de uma herança técnica-acadêmica que se consolidou através da explicação e compreensão da história da filosofia. As bases de nossa argumentação sustentam-se em nossas investigações e experiências como professores de filosofia, ora focalizando nas práticas no ensino médio, ora dando ênfase no ensino de filosofia universitário e na formação do professor de filosofia, perspectivadas principalmente desde um contexto paulista de ensino. Apesar de escrito a quatro mãos, não poderíamos deixar de considerar as inúmeras outras interlocuções responsáveis pelo pensamento que se expressa nesse trabalho. Por essa razão, pensamos desde um conjunto de experiências desenvolvidas em pesquisas recentes dos integrantes do *Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Ensino de Filosofia* (ENFILO), também professores da educação básica, supervisores e bolsistas do *Programa Institucional de Iniciação à Docência* (PIBID), e professores universitários.

2. A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO E A TRANSMISSÃO DE UMA PRÁTICA DESCRITIVO-DOCTRINÁRIA DA HISTÓRIA DA FILOSOFIA

O que transmitimos quando pressupomos que precisamos explicar os conhecimentos de filosofia para que os alunos possam se desenvolver filosoficamente? Ainda se faz vivo em nossas práticas de ensino que o saber possa ser organizado em partes essenciais, que possa ser

dividido do simples ao complexo, percorrendo etapas de um desenvolvimento filosófico progressivo dos estudantes. O que seria o essencial da filosofia, aquilo que seria perene, de tal forma a ser transmitido quando se ensina e se aprende filosofia?

De acordo com o currículo que orienta nossa prática docente na escola, *Currículo do Estado de São Paulo*, o essencial a se ensinar está na história da filosofia. Esta seria o substrato, a formação primeira, que permitiria que os estudantes possam pensar filosoficamente suas próprias vidas. Nesse contexto, o ensino de filosofia se organiza em uma perspectiva histórico-temático. Nessa perspectiva, os conhecimentos filosóficos curriculares são apresentados a partir de temas, recorrendo à contribuição específica dos filósofos na elaboração de um corpo de conceitos, doutrinas, questões, etc., relativas ao que se é estudado sem, entretanto, ter que aprofundar ou se restringir no conjunto das obras dos autores. Trata-se de uma tentativa de tornar o essencial da disciplina, a história da filosofia, mais próximo à realidade vivida pelos jovens, como mostra um trecho do material didático – *Caderno do Professor e Caderno do Aluno* – do currículo:

O que parece certo, porém – e esta é nossa escolha –, é que precisamos chegar à História da Filosofia a partir das questões presentes, e não o inverso, como habitualmente acontece. Assim, nossos adolescentes podem chegar a uma melhor compreensão dos problemas apresentados pela vida. Sem isso, nenhum filósofo ou conceito filosófico terá sentido para eles. O primeiro conceito filosófico para se trabalhar em sala de aula é a vida das pessoas que ali estão – do professor e do aluno. É claro que para trabalhar essas questões, temos de recorrer aos conhecimentos e às estratégias sugeridas pelos filósofos, encontrados na História da Filosofia e que devem ser utilizadas para desenvolver o pensamento crítico, indispensável à promoção da dignidade humana. (SÃO PAULO, 2014-2017a, p. 5).

Ao partir das temáticas do presente à história da filosofia, o *Currículo do Estado de São Paulo* e seu material didático optam para além de outra possibilidade programática do ensino de filosofia na escola: a abordagem estritamente histórica. Organizado por esse viés, o programa de ensino concentra-se no estudo das filosofias segundo a ordem histórica do seu desenvolvimento, percorrendo os diversos pensadores e o vínculo entre eles e o contexto do qual faziam parte. A crítica principal a essa abordagem é o risco de se cair numa relação enciclopédica, de modo a apresentar apenas um desfile de nomes e filósofos, pensamentos e datas, ainda muito distantes da realidade estudantil. Assim destaca o *Caderno do Professor* nas diretrizes introdutórias ao professor de filosofia⁴:

Ao centrar as Situações de Aprendizagem nas questões que perpassam a ética, a moral, a capacidade racional e a autonomia do sujeito, não dispensamos a história da

⁴ O exemplo que nos valem diz respeito ao primeiro semestre do 2º ano do ensino médio. No entanto, tais orientações percorrem as diversas situações de aprendizagem.

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.460-480, Março/Dez., 2019. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.6849.

filosofia, a retomada dos conceitos filosóficos e o exercício de oralidade, leitura e escrita que permitem explorar o potencial filosófico de cada aluno e não cair em um ensino enciclopédico. Consideramos nessa abordagem do tema, que o aporte da tradição filosófica só terá sentido se incentivar a elaboração de uma reflexão filosófica. (SÃO PAULO, 2014-2017b, p. 6).

Apesar das diferenças entre a organização curricular histórico-temático e o histórico, em ambos os casos, a história da filosofia constitui o cerne das práticas de ensinar e aprender. O ensino de filosofia é o ensino da história da filosofia, mudando-se apenas a articulação programática, a fim de facilitar a significação da aprendizagem. Permanece, assim, o mesmo pressuposto: tal como as outras disciplinas, a “[...] filosofia possui também conteúdos próprios específicos” (GALLO, KOHAN, 2001, p. 178), que operam como espinha dorsal no desenvolvimento dos estudantes.

Nesse sentido, a história da filosofia é transformada em *conteúdo* de ensino e aprendizagem, de forma que as filosofias das mais diversas épocas ultrapassem o registro histórico de sua reflexão e invadam o presente como inspiração e elucidação aos estudantes da educação básica. Embora o conhecimento filosófico seja histórico e revele a interpretação singular de uma época, de uma comunidade ou de um homem, “[...] esse conhecimento, por sua origem e sua radicalidade, pode ser considerado e compreendido fora dos limites do seu tempo e do seu lugar de origem” (SÃO PAULO, 2014-2017b, p. 21). E é nesse horizonte que os conhecimentos filosóficos serão resgatados nas discussões temáticas.

Contudo, será que da maneira como o ensino de filosofia se organiza no contexto escolar, o mesmo possibilita a prática de um pensamento do presente com o aporte da tradição filosófica? Será que a organização temática torna-se suficiente para evitar um ensino enciclopédico, um ensino através do qual apenas se acumula uma série de informações abstratas que não fazem sentido para os estudantes? Os professores Guido, Gallo e Kohan permanecem reticentes quanto a essa possibilidade:

A principal justificativa de uma perspectiva temática é que ela permite uma abordagem mais bem contextualizada dos conteúdos filosóficos. A mesma crítica dirigida à abordagem histórica poderia, porém, ser endereçada também a esta abordagem temática, na medida em que ela poderia, da mesma forma, reduzir-se a uma transmissão de conteúdos. Dizendo em outras palavras, a simples organização do conteúdo por temas não garante que teremos um *ensino ativo* da filosofia, que organize o trabalho de modo que o estudante possa fazer ele mesmo a experiência filosófica; que o estudante possa pensar filosoficamente por si mesmo, em lugar de apenas assimilar apenas o que foi pensado pelo outro. (GUIDO ET AL, 2013, p. 120).

Ora, não é a simples mudança de perspectiva, histórico-temática ou simplesmente histórica, que alterará os exercícios e os tipos de práticas que se estabelecem na disciplina de filosofia. Mesmo dentro da organização temática, a função do professor de filosofia continua

no registro da transmissão de conhecimentos, porque, mais do que pensar uma problemática, que se desenvolve em torno de um tema, ele estabelece uma prática estritamente explicativa com a história da filosofia⁵. Desse modo, não obstante a história da filosofia seja apresentada à luz de uma temática geral, o ensino não deixou seu aspecto transmissor de conhecimento. Ou seja, o professor ainda ocupa o espaço explicativo, ainda concentra as práticas de ensinar na exposição das teses filosóficas, naquilo que o filósofo escreveu, bem como suas filiações teóricas, seus vínculos com as filosofias anteriores e os problemas que pretendeu resolver. Por consequência, ao aluno continua o papel de compreensão das explicações do professor, de modo que possa adquirir, paulatinamente, as bases para o pensamento filosófico, como se faz pressuposto na lógica da explicação denunciada por Rancière.

Assim, em um sentido contrário as orientações curriculares e didáticas, as experiências em sala de aula apontam que a explicação das doutrinas filosóficas, partindo das questões do presente, não se faz suficiente para o desenvolvimento das qualidades inerentes à filosofia, indispensáveis à formação do aluno do ensino médio. A suposta transmissão do “essencial filosófico” não potencializaria a operação dos estudantes com a filosofia e o presente. Mesmo que se argumente em torno da possibilidade de sustentar teoricamente e oferecer localização histórica aos estudantes na discussão de temas contemporâneos, esse exercício não ultrapassa um conhecimento sobre os conceitos e as doutrinas produzidas pelos filósofos – quando não funciona apenas como argumento de autoridade para alguma questão ou situação problemática. Na realidade, o que se estimula, por intermédio de nossa explicação, não passa de um movimento descritivo dos discursos filosóficos, ou como intitula Carrilho (1987, p. 12), uma explicação descritivo-doutrinária: um ensino informativo em que se caracterizam autores e correntes. No máximo, atingimos, em sala de aula, a potência do exercício descritivo, que é a comparação e associação daquilo que se descreve com a realidade-temática da qual se faz parte. Nesse caso, as doutrinas descritas são elaboradas na qualidade de fórmulas de pensamento, utilizadas para pensar criticamente determinados temas contemporâneos.

Quando o discurso filosófico se transforma em fórmula, o ensino de filosofia carrega um teor cientificista que compara os pensamentos filosóficos às tentativas da ciência, em que há conhecimentos objetivamente aceitos e intemporais que, por consequência, poderiam ser aplicados às discussões de nosso tempo (LEOPOLDO E SILVA, 1993, p. 802). Essa

⁵ Trata-se de um diagnóstico compartilhado pelo ENFILO, desenvolvido a partir de projetos realizados na educação básica. Referenciamos alguns artigos que são resultados dessas investigações: (GARCIA; GELAMO, 2012); (ROSA, 2013); (PINTO; SANTOS, 2013); (ROSA; GELAMO, 2015); (PINTO ET AL, 2015); (RODRIGUES; GELAMO, 2018).

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.460-480, Março/Dez., 2019. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.6849.

característica científica no ensino de filosofia se reifica na ideia de fórmula, que se materializa em imagens prontas que são utilizadas para dar inteligibilidade e sentido aos temas discutidos. É como se olhássemos para trás, para os discursos e pressupostos já construídos, para encontrar uma série de categorias que, simultaneamente, conformem nosso pensamento e determinem o sentido da realidade da qual fazemos parte e da questão que procuramos pensar:

O ensino da Filosofia muitas vezes se restringe a uma transmissão de conteúdos cujo objetivo é fazer que o aluno acumule o máximo de informações possível no pouco tempo que lhe é reservado. [...] Cria-se, então, uma imagem distorcida do pensamento filosófico e do filosofar, transmitindo ao aluno não muito mais do que “fórmulas filosóficas” que passam a se constituir em modelos a serem aplicados na resolução de qualquer questão: tal como se utiliza a fórmula matemática para solucionar uma equação cotidiana, as “fórmulas filosóficas” apresentam-se como modelos a se imitar para se pensar criticamente as situações com as quais o aluno depara. (GELAMO, 2009, p. 113-114).

Dentro dessas relações artificiais com o presente e ainda no registro da transmissão/explicação, corremos o risco de transformar as teses dos filósofos em exemplos: o conceito de democracia em Rousseau, as Ideias de Platão, a Banalidade do mal de Hannah Arendt, em modelos a serem aplicados na resolução de qualquer questão/tema que supostamente tange a necessidade de pensar com a filosofia o tempo presente. Condicionamos, assim, as aulas ao lugar de socialização das “verdades filosóficas”, aquilo que ainda se faz possível aplicar para dar inteligibilidade ao presente – como se pensar filosoficamente fosse posicionar algumas teses que, por serem filosóficas, por participarem de uma tradição conhecida por seu caráter crítico, culminariam necessariamente em uma inteligibilidade crítica. Ora, não seria, nesse caso, conceituar o ensino de filosofia e sua produção como um grande quebra-cabeça, no qual se precisa reconhecer as respostas para os problemas do contemporâneo nos livros dos grandes filósofos?

No entanto, ao invés de problematizarmos a própria condição das práticas de ensinar e aprender filosofia, somos sequestrados pelo pressuposto da transmissão que, ao mesmo tempo em que coloca o cerne da formação na explicação do professor, responsabiliza totalmente o aluno ou o contexto pela impossibilidade de aprendizagem. Ou a escola, não nos oferece condições propícias para produzirmos um pensamento filosófico, seja pelas poucas horas-aulas, seja ainda pelo material didático, ou mesmo os alunos não possuem a cultura necessária que sustente uma mudança de atitude e um pensamento que opere com a filosofia. Só que se esquece que, como destaca Rancière, muito mais do que um conhecimento, transmitimos aos nossos estudantes uma prática com a filosofia. Ou seja, preparamo-los para desenvolverem a mesma racionalidade explicadora, descritivo-doutrinária, de modo que a única forma de se

relacionarem com a filosofia é de maneira a descreverem suas principais teses e, quem sabe, associá-las às questões do tempo presente.

Se observarmos nossas aulas de filosofia, perceberemos que aquilo que se transmite é propriamente um vínculo com a filosofia, porque o que exercitamos com os estudantes é a nossa própria maneira de fazer filosofia. Nesse caso, vale lembrar a crítica de Cerletti: “em qualquer situação de ensino de filosofia, o que emerge sempre, quer se queira ou não tornar evidente, é o contato que com ela mantém quem assume a função de ensinar” (2009, p. 18). Todo ensino se traduz em uma forma de intervenção, quer seja ela filosófica ou não. Desse modo, não ensinamos apenas um conteúdo, algo essencial do saber filosófico que, por falta de condições materiais, não se desenvolve nos estudantes. O que de fato se faz é *demonstrar* uma maneira de se relacionar com a filosofia e o tempo presente. Portanto, o que alunos aprendem é uma relação. Jogamos luz sobre algo que acreditamos ensinar e ocultamos aquilo que, de fato, é aprendido, mas não se pode ser necessariamente ensinado. Como poderemos, então, esperar que os estudantes pensem as questões que afetam a sua vida, em interlocução com a tradição filosófica, se as aulas de filosofia possibilitam uma relação descritiva das doutrinas e uma associação formulática entre as doutrinas apresentadas e as vivências do contemporâneo?

Esse modo de pensar nossas experiências em sala de aula nos impele a problematizar nossa própria formação em filosofia, porque, do mesmo modo que nossos alunos são cooptados e estimulados por uma racionalidade descritiva da filosofia, não seríamos, nós professores, produtos de uma herança que se relaciona apenas dessa maneira com a tradição filosófica? Não seríamos reprodutores de uma mesma prática filosófica, recolocando as mesmas experiências docentes das quais participamos e um vínculo específico com o saber filosófico? Assim, na próxima seção analisaremos nossa própria formação como professores, de modo a destacar a nossa herança filosófica e sua participação na construção dos professores que somos no ensino médio.

3. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE FILOSOFIA: APRENDER A EXPLICAR A HISTÓRIA DA FILOSOFIA À LUZ DO MÉTODO ESTRUTURALISTA

Conhecemos quais são as práticas dominantes no ensino de filosofia em nossos cursos de graduação: a análise e o comentário de textos, sem maior empenho na filosofia como atividade criativa [...] Uma atividade meramente reprodutora portanto. E, claro, a tendência desse estudante futuramente, quando professor, será a de reproduzir essa prática reprodutora no ensino de filosofia na educação básica. Reprodução da

reprodução; aonde isso pode nos levar? (GALLO, 2012, p. 131).

Por mais que a maioria dos professores do curso de Filosofia não se sinta responsável institucionalmente pela formação dos futuros professores da educação básica, eles ensinam em suas aulas mais do que simples conteúdos filosóficos: ensinam-nos a ensinar e aprender filosofia, ou melhor, nos transmitem uma maneira de nos relacionar com a tradição filosófica que futuramente será reproduzida em nossas aulas. As perguntas que emergem dessa relação são: que tipo de professor nos tornamos no decurso de nossa formação? Estaria essa formação apta a nos capacitar a desenvolver um pensamento do presente em interlocução, e não simplesmente de explicação, com a tradição filosófica, como requer o *Currículo do Estado de São Paulo*?

Assim como ocorre na educação básica⁶, a história da filosofia torna-se a espinha dorsal do ensino e aprendizagem em nossa Licenciatura. Tanto as disciplinas temáticas – Estética, Ética, Filosofia da Linguagem, Filosofia Política, etc. –, quanto as disciplinas históricas – História da Filosofia Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea – são organizadas em torno da história da filosofia. Essa organização programática deve, em grande parte, à herança formativa iniciada nos anos 30 do século XX e consolidada na década de 1960 no curso de Filosofia da Universidade de São Paulo. Os patronos dessa herança são referenciados por três figuras essenciais: Jean Maugué, Victor Goldschmidt e Martial Guérout.

De acordo com Paulo Arantes, Maugué, primeiro professor de filosofia do curso, foi responsável pela “certidão de nascimento” do ensino de filosofia da USP. Crescido à sombra de uma tradição universitária francesa, trouxe em sua bagagem um conjunto de diretrizes e práticas para ensinar filosofia, tal como a centralidade da história da filosofia e a leitura dos textos clássicos (ARANTES, 1994, p. 74). Já Goldschmidt e Guérout são considerados os patrocinadores técnico-acadêmicos, provenientes de uma herança historiográfica francesa, os dois momentos mais altos da “metodologia científica em história da filosofia” (PEREIRA, 1970, p. 6), que terminariam de consolidar as diretrizes deixadas pelo primeiro professor

Dentro do departamento do curso de filosofia na Universidade de São Paulo, o método estrutural sempre foi visto como uma etapa formativa primeira, um instrumento pedagógico essencial, cujo objetivo era a promoção de uma formação voltada ao senso crítico e histórico da filosofia, sob o crivo da especialização. Antes da possibilidade de se refletir filosoficamente,

⁶ De acordo com Guido et al, há uma pressão das universidades de filosofia para que a história da filosofia seja, assim como ocorre nela, o cerne das práticas de ensinar e aprender filosofia (2013, p. 113).

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.460-480, Março/Dez., 2019. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.6849.

se pressupôs necessário uma preparação técnica com a história da filosofia. O motivo que justificava era um suposto diagnóstico em torno de uma produção pseudo-filosófica, um estilo de pensamento supostamente sem critérios acadêmicos, que existia antes da criação do curso de Filosofia da USP (USP, 2017, p. 9). Desse modo, para evitar o aprofundamento dessa realidade instaurada no Brasil, o curso de filosofia encontrou no conhecimento da história da filosofia, ou melhor, na técnica e metodologia de leitura e explicação de texto estruturalista, a estratégia propedêutica para a formação intelectual do filósofo, como ressalta o professor Bento Prado Jr:

É certo, ainda, que o privilégio da análise estrutural dos textos clássicos nos parecia *instrumento pedagógico* essencial (opinião, aliás, que até agora me parece sensata). Mais ainda, é incontestável que essa escolha técnica estava ligada a uma interpretação realista da situação brasileira da filosofia. [...] O treinamento escolar da análise de texto aparecia espontaneamente, não só como instrumento de ascese, mas também como *arma* no combate à geleiá geral ideológica dominante no país. (PRADO JR, 1988, p. 67).

Esse ponto de vista é reforçado por outros professores do departamento. Mesmo após as críticas ao rigor metodológico imposto por essa tradição, o próprio professor Oswaldo Porchat Pereira, divulgador e posteriormente crítico, continuava a creditar às técnicas estruturalistas “o melhor método para uma *primeira leitura* de um pensador [...] trata-se de um instrumento de trabalho, um instrumento para pensar” (NOBRE; REGO, 2000, p. 122 – grifos nossos). Da mesma forma, o professor Gianotti, ao analisar a força do estruturalismo em sua geração diz que o considera “[...] uma etapa primeira na leitura do texto” (SANTOS, 1988, p. 48). A favor da metodologia estruturalista do Departamento de Filosofia contava, nas palavras de Leopoldo e Silva,

[...] um certo distanciamento, uma certa objetividade, um certo rigor interno e a exposição disso da maneira mais real possível, sem qualquer pretensão de você colocar no meio daquilo qualquer tipo de vivência ou experiência ou de vida ou de pensamento que fosse além, aquela informação deveria ser transmitida de forma mais organizada ao aluno. (MARTINS, IVANOV, 2013, p. 246).

Desse modo, nessas heranças acadêmicas e intelectuais o conhecimento da história da filosofia se torna o exercício de explicação dos textos clássicos, sob uma prática de duplo isolamento: o isolamento entre a explicação do texto e a conexão dos clássicos com os problemas que afloram da realidade social; o texto e o contexto da história do pensamento. No primeiro caso, a leitura filosófica opera sem manter conexões entre os clássicos e os problemas que afloram da realidade social, pois não são os valores matérias dos juízos que atribuem conotação filosófica à leitura dos sistemas, mas suas próprias constituições enquanto juízos da razão. Dessa forma, se mantém o trabalho na esfera apenas da interpretação e explicação dos

sistemas filosóficos e suas verdades formais, enquanto expressão de uma razão⁷. No segundo, privilegia-se a leitura dos próprios textos porque são preponderantemente neles que se encontra a “lógica interna” dos sistemas filosóficos, única via possível para reconstituição das verdades formais de cada sistema, segundo as verdadeiras intenções do autor, e não na história das ideias e nos acontecimentos que circunscrevem a obra filosófica no tempo.

De acordo com a perspectiva do método estruturalista, os sistemas filosóficos são explicados em vista de sua própria natureza: explicitação e discurso (GOLDSCHMIDT, 1970 [1953], p. 140). Por um lado, analisar o sistema enquanto explicitação significaria que a explicação de texto concentraria apenas nas próprias razões dos filósofos. Não há nada em sua doutrina que não seja intencional, que não seja calculado e de consciência do próprio filósofo. Acredita-se que o filósofo escreve seu sistema para se fazer compreender, a ponto de não existir nenhuma causa que a ele não possa ser atribuída. Enquanto Goldschmidt utiliza o termo explicitação, Guérout se apoia, no mesmo sentido, no termo demonstração. Toda filosofia precisa demonstrar a validade de seu pensamento de maneira a impor à inteligência dos leitores e do próprio filósofo. Embora toda doutrina filosófica tenha tendências, seja uma intuição inicial, seja determinado contexto histórico, sejam questões específicas de uma época – como é o caso da questão do método na modernidade –, o sistema filosófico se desdobra em razões com a pretensão de apresentar seu pensamento em desenvolvimento (GOLDSCHMIDT, 1970 [1953], p. 140) e não simplesmente traduz algumas intuições primárias ou o pensamento de uma determinada época (GUÉROULT, 2007 [1957], p. 235). Por essa razão, privilegia-se a leitura dos próprios textos filosóficos, sem levar tanto em consideração o tempo histórico em que os mesmos são escritos.

Por outro lado, considerar a filosofia invulnerável à história não seria excluir uma temporalidade própria ao sistema. Segundo Goldschmidt (1970 [1953], p. 145), as filosofias são discursivas, porque as construções de seus dogmas não se dão de uma só vez, mas progressivamente em tempos e em níveis diferentes, especificamente em um tempo lógico próprio à racionalidade. Com outras palavras, Guérout (2007) destacaria a sistematicidade fechada das doutrinas filosófica, instaurando uma totalidade do essencial. Equilibrando-se entre seus aspectos lógicos e arquetônicos, o sistema filosófico segue uma progressão temporal interna metodológica, de tal forma que os dogmas precisam ser analisados sob o desenrolar dessa temporalidade, ou seja, como verdade *in re* (GUÉROULT, 1968 [1956], p. 211). Nesse viés metodológico, não teríamos como reduzir a explicação dos sistemas filosóficos à análise

⁷ Conferir os textos de Lebrun (2002 [1970]) e Moura (1988).

dos principais conceitos, sem considerar o próprio tempo singular do sistema, tempo lógico característico ao pensamento racional invulnerável à história, que constrói discursivamente as suas verdades internas (GUÉROULT, 2007 [1957], p. 238).

Em síntese, a explicação do sistema filosófico precisa se concentrar somente naquilo que é enunciado pelo autor, suas condições de explicitação, de modo a acompanhar o movimento criador do próprio sistema, respeitando a temporalidade de constituição dos dogmas. Assim, em vez de simplificar e obscurecer certas partes do sistema às causas históricas e contextuais, bem como ao conjunto de dogmas que são fornecidos de uma só vez, a exegese estruturalista acompanha a complexidade do próprio sistema, sempre de maneira a respeitar a própria inteligibilidade que o filósofo lhe oferece. Em suma, compreende um sistema filosófico unificando cada asserção ao seu movimento produtor, ou seja, da doutrina ao método:

A análise estrutural, não mais que outra exegese, também não dispensa tateios e não se isenta dos erros. Ao menos ela escapa, em seu princípio e em sua própria intenção, a crítica de mutilação e de simplificação: ela se propõe a explicar a complexidade da obra pela complexidade dos movimentos metodológicos que a engendraram, e só exige do próprio autor a inteligibilidade que ela se dispõe a alcançar (GOLDSCHMIDT, 2014 [1947], p. XVIII).

Nesse sentido, poder-se-ia dizer que a explicação estruturalista dos sistemas filosóficos circunscreve seu exercício na *estrutura* da obra: na reconstrução das articulações do método em ato que, uma vez terminada, define a arquitetura da obra ou a arquetônica da própria razão do sistema. Em oposição à ideia de gênese, as estruturas garantiriam perenidade aos sistemas filosóficos, permitindo a reconstituição dos dogmas à luz de seu movimento criador e à contracorrente da época/ meio, tornando-se o ponto seguro da tensão entre filosofia e história.

Dentro dessas diretrizes, consolidava no curso de Filosofia da USP uma prática estritamente técnica com a filosofia, que ainda é vista na atualidade, no desenvolvimento de trabalhos acadêmicos e no ensino de filosofia:

Nos últimos sessenta anos, esse projeto pedagógico [do Departamento da USP] serviu de paradigma para uma grande parte das instituições universitárias brasileiras, marcando assim o presente quadro da pesquisa filosófica no país. Esse quadro, todavia, apresenta no momento uma série de problemas que demandam uma pronta solução. Com efeito, embora nossa mente filosófica rebelde tenha sido bastante disciplinada no período, a correspondente parte criativa da nossa atividade filosófica não teve a oportunidade de se desenvolver paralelamente. (MARGUTTI, 2014, p. 399).

Esse diagnóstico de Margutti (2014) torna-se muito importante para a tese defendida no presente texto. Enquanto o projeto do curso de filosofia assumia como horizonte os mesmos pressupostos presentes na lógica da explicação e na transmissão de conhecimentos denunciados por Rancière, apostou-se na transmissão da história da filosofia como essência fundante das

bases das reflexões futuras. Como destacou Leopoldo e Silva, o desafio do método era garantir uma transmissão da história da filosofia à luz da neutralidade e do rigor científico do método, de tal forma que esses conhecimentos permitissem a construção de um senso histórico para nos emancipar filosoficamente. No entanto, o que se transmitiu e construiu no cenário brasileiro não foi uma propedêutica ao filosofar futuro, mas uma prática técnica de comentário e explicação de texto tal como a prática que se exercita em sala de aula. Assim como o professor explicador de Rancière tão logo forma a inteligência do aluno para também explicar, as práticas filosóficas brasileiras sucumbiram à lógica da explicação de seus mentores e aquilo que seria preparatório, tornou-se em muitas das vezes as próprias condições da filosofia, seu ensino e do filosofar.

Todavia cabe lembrar, como mostrou a pesquisa de Marques, que a argumentação em favor de uma história da filosofia propedeuticamente concebida é estranha e oposta à de Guérout (2007, p. 24). Nem atenção curricular provisória, nem recurso metodológico à mão, para o historiador-filósofo filosofia e história da filosofia se confundem em uma mesma prática, possuem uma interdependência radical, combinando as preocupações pela objetividade histórica e a pesquisa filosófica:

A história da filosofia na França, de Victor Cousin aos nossos dias, oferece uma grande variedade de escolas e tendências. Ela desenvolve-se gradualmente para depois resultar no século XX, numa incomparável floração de historiadores-filósofos, que combinam em seus trabalhos a mais alta preocupação pela objetividade histórica com a pesquisa filosófica em profundidade (GUÉROULT, 1988, p. 737 *apud* MARQUES, 2012, 16).

Embora Guérout e Goldschmidt tenham uma preocupação com a leitura e explicação dos textos filosóficos, a história da filosofia estruturalista provém de uma tradição de historiografia cujo objetivo não é ser um método eficaz e rigoroso de leitura preparatório ao filosofar. De Cousin à Guérout, a filosofia também se torna um problema histórico-historiográfico, o qual adquirirá seus contornos basilares na metade do século XVIII em diante, momento em que a história da filosofia será considerada intimamente originária à filosofia, constituindo a imagem do historiador-filósofo, fundada no seio do desenvolvimento de uma “escola francesa” de historiografia da filosofia. No entanto, no cenário brasileiro, ela será simplesmente apropriada como recurso propedêutico, em contradição às próprias possibilidades de seus defensores franceses, de maneira a não importar todo o debate metafilosófico entre a história e a filosofia e o ofício do historiador-filósofo que habitavam a escola francesa. Isso só reforça ainda mais o pressuposto pedagógico da transmissão de saberes do projeto da USP, que encontrou nas práticas técnicas do historiador-filósofo, a especificidade da própria explicação

do professor e, conseqüentemente, da transmissão dos conhecimentos filosóficos aos brasileiros ainda filosoficamente ignorantes.

A seguir apresentamos uma citação de Marques que caracteriza esse cenário estritamente pedagógico e, com ele, o pressuposto da necessidade da transmissão de um saber filosófico primeiro:

Mas a vinda de Guérout e a estabilização da escola francesa entre nós não era exatamente compatível com o exercício do questionamento das relações entre a filosofia e sua história. O aprendizado dessa técnica de leitura e explicação das obras filosóficas era uma etapa de formação intelectual estrita, momento didático que só podia ser recebido passivamente. Assim, à época de Lívio Teixeira, estudante ou professor universitário, a preocupação não poderia ser a da relação entre a filosofia e seu passado – a “esse problema europeu” dizia ele –, etapa necessariamente posterior à frequência dos textos e ao amadurecimento do diálogo com a tradição filosófica. (MARQUES, 2007, p. 19-20).

No atual contexto, essas diretrizes técnicas guiam nossa formação com a filosofia na licenciatura em filosofia e seus efeitos acabam por refletir na sala de aula do ensino médio. Percorremos a graduação atrás do objetivo máximo de adquirir essa primeira formação, desenvolver um conhecimento técnico e minucioso da história da filosofia. Sem preocupação com os problemas que nos afetam, trilhamos um trajeto como aprendizes, não das doutrinas filosóficas, que é o que se imagina que acontece, mas de um vínculo substancial que nossos professores mantêm com a tradição filosófica e o presente. Ou seja, não só aprendemos como ensinar e aprender filosofia, mas também aprendemos a manter um vínculo explicativo com os textos filosóficos, conhecendo e vivendo, na própria experiência, a maneira como nossos professores se exercitam em sala de aula.

Sejam as disciplinas temáticas, sejam as tipicamente historiográficas, adquirimos essa bagagem que se manifestará no ensino de filosofia na educação básica. Na realidade, essa é aposta do nosso Projeto Pedagógico: transformarmo-nos em professores-explicadores – explicadores porque, assim como o mestre de Rancière que busca transmitir conhecimentos, necessitamos da explicação como engrenagem do ensino, e explicadores por causa da técnica de explicação estruturalista dos textos clássicos, didaticamente importada do ofício do historiador-filósofo. Em outras palavras, ser professor de filosofia significa formar-se para transmitir a vasta cultura filosófica, tal como adquirir uma precisa ferramenta para tanto: a técnica de “explicação de texto”, habilidade não só utilizada na elaboração de comentários originais específicos aos profissionais formados na área, como também crucial para mediar o acesso aos monumentos filosóficos. Assim, espera-se que, depois de quatro a cinco anos de formação em filosofia, o professor de filosofia saia “familiarizado com a técnica de explicação

de texto”, a qual a transforma também em “privilegiado instrumento do ensino de filosofia do 2º grau” (UNESP, s/d, s/p).

Todavia sequer há possibilidades materiais para o desenvolvimento dessa técnica em sala de aula e nem razões para estabelecer as mesmas práticas universitárias no ensino de filosofia na educação básica. Como concentrar os exercícios de nossas aulas nos exercícios monográficos explicativos dos textos filosóficos, característicos à filosofia universitária, em duas horas semanais? Essa impossibilidade ainda agrava as práticas dentro da sala de aula, porque, sem os textos clássicos para explicarmos, estabelecemos a mesma relação explicativa com os manuais, os trechos de textos, o material didático, materiais que não possuem as características “estruturais” dos textos filosóficos. Ou seja, mantemos uma prática confusa, sem especificidade própria ao contexto da filosofia no ensino médio, mantendo inevitavelmente, o descompasso entre nossa formação e as exigências qualitativas do ensino médio.

Mesmo assim, como já havia notado Guido et al, a incompatibilidade do método propedêutico para o curso superior de filosofia e o ensino secundário é nítida, contudo “ainda é muito forte a pressão das grandes universidades para fazer da história da filosofia a única didática da disciplina” (2013, p. 113). E, por essa razão, se faz necessário nos perguntarmos quais são as possibilidades desse professor de filosofia no ensino médio? O que transmitirá um professor, cuja formação não lhe oferece oportunidade material para o desenvolvimento de sua prática no ensino médio, e tem como cerne uma recepção didático-metodológica de uma técnica de explicação de textos, que não lhe permite pensar os problemas do presente em interlocução problemática com os textos filosóficos? Em outras palavras, como esperar que um professor de filosofia modelados dentro de práticas explicativas passivas ante os textos, para o esquecimento temporário de suas vocações especulativas, dos problemas do contemporâneo, possa operar problemáticamente com a filosofia com os estudantes do ensino médio?

Ao contrário dos pressupostos do projeto propedêutico de nossa licenciatura, a técnica de explicação de texto não nos fornece condições mínimas para que realizemos nosso ofício na realidade escolar. E, tal como o que nos faz ser professores de filosofia na atualidade é o conhecimento sobre a história da filosofia e a capacidade de explicá-lo para nossos estudantes, esses mesmos estudantes são assim modelos nas aulas de filosofia, desenvolvendo-se nos mesmos exercícios de seus professores. Poderão ser, então, detentores de conhecimentos descritivo-doutrinários sobre a história da filosofia, porém terão empobrecidas suas capacidades de pensar filosoficamente o presente.

4. CONCLUSÃO

Escrevemos esse texto com o objetivo de problematizar os pressupostos subjacentes às nossas práticas de ensinar e aprender filosofia. Quisemos mostrar que o pressuposto da transmissão de conhecimento diagnosticado por Rancière organiza a maneira como ensinamos e aprendemos filosofia no ensino médio, bem como a formação do professor de filosofia. Tal como na escola, nossas práticas mantêm vivas o pressuposto da necessidade da transmissão da história da filosofia como conhecimento essencial ao desenvolvimento das qualidades filosóficas dos estudantes, somos produtos de uma herança formativa, cuja essencialidade também permanece em uma propedêutica em torno da história da filosofia. Em outras palavras, do mesmo modo que no registro escolar creditamos à explicação das doutrinas filosóficas o movimento primeiro de uma formação filosófica, os idealizadores do projeto uspiano encontraram no conhecimento técnico da história da filosofia o recurso didático por excelência que garantiria a qualidade futura das reflexões filosóficas.

Se podemos dizer que nos tornamos professores explicadores, cujas práticas encontram na lógica da explicação o cerne do ensino de filosofia, a maneira como transmitimos/explicamos possui uma característica própria dentro do julgo de nossas heranças: a explicação técnica estruturalista de textos filosóficos, importada no Brasil apenas como recurso metodológico da historiografia francesa de filosofia. Ou seja, somos modelados para transmitir o essencial da filosofia, a história da filosofia, por um viés técnico-metodológico estruturalista que encontra no cerne de sua prática um isolamento entre a estrutura do texto do contexto, e o pensamento filosófico dos problemas contemporâneos. Por essa razão, podemos enunciar que nos tornamos professores duplamente explicadores: professores que precisam explicar para transferir a posse de seus saberes aos alunos ainda ignorantes e que, para tanto, fazem uso da técnica de explicação estruturalista.

Porém, o que as imagens de pensamento de nossa formação não nos permitem ver é que, dentro da lógica da explicação, o que se transmite não são conhecimentos ou conteúdos essenciais, mas uma própria relação com a filosofia. Como o mestre é aquele que “ensina”, comanda e cujos mandamentos ordenam o que deve ser aprendido, as possibilidades da aprendizagem são reduzidas à racionalidade e à relação do mestre com o saber. Com efeito, o que se transmite é uma intervenção com os saberes, uma prática descritivo-doutrinária da história da filosofia, sustentada primordialmente nas explicações ordenadoras das possibilidades dos estudantes com o saber que se deseja aprender. Desse modo, quando procuramos transmitir a história da filosofia para os estudantes, seja no ensino médio, seja no

ensino universitário, restringimos a filosofia e seu ensino à esteira da explicação e, conseqüentemente, reduzimos a aprendizagem filosófica à repetição das explicações do professor. Por isso, não só a aprendizagem filosófica é empobrecida quando limitada ao ensino e às diretrizes da explicação, como o que se transmite é justamente o contrário do que se pressupõe.

Se a prática do professor de filosofia se reduz à explicação da história da filosofia, cuja racionalidade explicadora se ampara nas propostas propedeuticamente modificadas de Goldschmidt e Guérout para descrever as doutrinas filosóficas com precisão, rigor e neutralidade, será essa relação que se exercitará dentro da sala de aula. Portanto, como exigir que, por um lado, os estudantes do ensino médio façam algo diferente do que presenciam na companhia de seus professores? Por outro, como esperar que o professor da educação básica esteja capacitado para tal desafio?

Nessa direção cabe destacar a crítica do professor Terra, em sua aula inaugural do curso de filosofia da USP. Para ele, a graduação em filosofia, da maneira como está não fornece nenhuma condição para que os graduandos pensem o presente. E como os graduandos, futuros professores, não aprenderam a pensar as questões que os afligem no cotidiano, por consequência, também não conseguirão pensar com seus estudantes os problemas que os afetam em sala de aula.

Com a volta da filosofia para o secundário, a questão torna-se mais presente. Teria alguma relevância, que os estudantes do secundário decorem alguns sistemas filosóficos, sem vínculo com as questões filosóficas tal como são formuladas hoje? A grande maioria dos alunos formados por este Departamento não tem a menor condição de formular filosoficamente as questões éticas, políticas, científicas ou artísticas da atualidade. Que tipo de professores serão? (TERRA, 2010, p. 34-35)

Acreditamos que seja crucial para a disciplina de filosofia, que se encontra novamente ameaçada na educação básica, repensar os seus pressupostos e práticas. Com efeito, o objetivo da disciplina no ensino médio não é formar técnicos em saber, mas operar de modo que a tradição filosófica possa ajudá-los a se tornarem mais críticos ante as circunstâncias do presente. Por consequência, precisamos reconfigurar a formação desse professor, cujo ofício o convida a pensar filosoficamente a contemporaneidade com seus estudantes. Para tanto, precisaremos de muitos exercícios, de aulas que sejam filosóficas na universidade. Somente um ensino de filosofia que se pratique a filosofia, que se estimule o pensamento do contemporâneo com a tradição filosófica, poderá preparar o filósofo para uma de suas principais funções no presente: ser professor de filosofia.

PHILOSOPHY IN HIGH SCHOOL: WHAT IS TRANSMITTED WHEN IT IS PRESUPPOSED TO TRANSMIT PHILOSOPHICAL KNOWLEDGE?

ABSTRACT: The aim of this article is to problematize what is transmitted when Philosophy teaching in high school is grounded on the educational assumption of knowledge transmission. Under the inspiration of Rancière's critiques about the logics of explanation/ transmission of knowledge, it is thought how Philosophy teachers' practices set possibilities of learning Philosophy. It is shown that what is transmitted is a way of relating Philosophy and the present time rather than an essential knowledge for Philosophy, which, in the possession of students, could develop their philosophical capacities. For this reason, it is argued that, instead of stimulating and exercising the philosophical thought of the present – goal of the subject in this educational context – it is transmitted a descriptive-doctrinal practice of the History of Philosophy, a decal of a consolidated technical-academic heritage in the 1960s at the University of São Paulo. This heritage, implemented in Brazil in a partial and propaedeutical way, is centered on Goldschmidt and Guérout's structuralist technique of text explanation, whose practices allow us to enunciate the figure of teacher-explainer: explainer because he occupies a specific function in the logics of explanation/transmission of knowledge; and explainer because of the methodological resource that supports the supposed transmission of its knowledge, the structuralist technique of explanation of texts. The article is developed in the investigations and experiences of the authors as philosophy teachers, sometimes focusing on high school practices, sometimes emphasizing Philosophy teaching and teacher's education at the university, mainly from the context of São Paulo State.

KEYWORDS: Philosophy teaching. High school. Teacher's education.

FILOSOFÍA EN LA ESCUELA SECUNDARIA: ¿QUÉ SE TRANSMITE CUANDO SE PRESUPONE TRANSMITIR CONOCIMIENTOS FILOSÓFICOS?

RESUMEN: El objetivo de este artículo es problematizar lo que se transmite cuando la enseñanza de filosofía en la escuela secundaria se basa en el supuesto formativo de la transmisión de conocimientos. Con inspiración en las críticas de Rancière a la lógica de la explicación / transmisión de conocimientos, se piensa cómo las prácticas de los profesores de filosofía ordenan las posibilidades de aprendizaje. Se presenta que lo que se transmite es una forma de relacionarse con la filosofía y el tiempo presente y no conocimientos esenciales a la filosofía que, en posesión de los estudiantes, podrían desarrollarles sus capacidades filosóficas. Por esta razón, se argumenta que, en lugar de estimular y ejercitar el pensamiento filosófico del presente, el objetivo de la disciplina en este contexto educativo, se transmite una práctica descriptivo-doctrinal de la historia de la filosofía, la calcomanía de una herencia técnico-académica consolidada en la década de 1960 en la Universidad de São Paulo. Esta herencia, implementada parcial y propedéuticamente en Brasil, se centra en la técnica de explicación de textos estructuralista de Goldschmidt y Guérout, cuyas prácticas nos permiten enunciar la figura de maestro-explicador: explicador porque ocupa una función específica en la lógica de la explicación / transmisión del conocimiento; y explicador debido al recurso metodológico que sostiene la supuesta transmisión de su saber, la técnica de explicación de textos estructuralista. El artículo se desarrolla en las investigaciones y experiencias de los autores en su profesión de profesores de filosofía, a veces centrándose en las prácticas en la escuela secundaria, a veces enfocando la enseñanza de la filosofía universitaria y la formación del profesorado, principalmente desde un contexto de enseñanza del estado de São Paulo.

PALABRAS-CLAVE: Enseñanza de la filosofía. Escuela secundaria Formación del profesorado.

REFERÊNCIAS

ARANTES, P. E. **Um Departamento Francês de Ultramar:** estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1994.

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.460-.480, Março/Dez., 2019. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.6849.

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

CARRILHO, M. M. **Razão e transmissão da filosofia**. Imprensa Nacional: Casa da moeda, 1987.

DELEUZE, G., GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Trad: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 2ª ed., São Paulo: Ed. 34, 2011.

GALLO, S. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papirus, 2012.

GALLO, S., KOHAN, W. O.. *Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio*. **Filosofia no ensino médio**. 3ª ed., Petrópolis: Editora Vozes, p.174-196, 2001.

GARCIA, A. V.; GELAMO, R. P. Repensando o lugar da representação, da transmissão e da experiência no ensino da Filosofia. **Filosofia e Educação**, v. 4, n. 1, p. 46-63, 2012.

GELAMO, R. P. **Ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: O que faz o filósofo quando o seu ofício é ser professor de filosofia?** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GOLDSCHMIDT, V. **A Religião de Platão**. Trad: Ieda e Oswaldo Porchat Pereira. 2ª ed., São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

_____. **Os diálogos de Platão: estrutura e método dialético**. Trad. Dion Davi Macedo 3.e São Paulo. Edições Loyola, 2014 [1947].

GUÉROULT, M. Lógica, arquitetônica e estruturas constitutivas dos sistemas filosóficos. Trad. Pedro Jonas de Almeida. **Trans/form/ação**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 235-246, 2007 [1957].

_____. O problema da legitimidade da história da filosofia. **Revista de História**, São Paulo, v. 37, n. 75, p. 189- 211, 1968 [1956].

GUIDO, H. GALLO, S. KOHAN, W. O. *Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do ensino de filosofia: história, temas, problemas*. **Ensinar filosofia**. v. II. Org. Marcelo Carvalho e Gabriele Cornelli. Cuiabá: Central de Textos, p. 101-128, 2013.

LEBRUN, G. **Kant e o fim da metafísica**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª ed – São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LEOPOLDO E SILVA, F. Currículo e Formação: O ensino da filosofia. **Síntese: nova fase**, Belo Horizonte, v. 20, n. 63, p. 797-806, 1993.

KOHAN, W. O. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. Trad. de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Ensino de Filosofia)

MARGUTTI, P. Sobre a nossa tradição exegética e a necessidade de uma reavaliação do ensino de Filosofia no país. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 55, n. 129, p. 397-410. Jul. 2014 .

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.460-480, Março/Dez., 2019. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.6849.

MARQUES, U. R. A. **A Escola Francesa de Historiografia da Filosofia**: Notas Históricas e Elementos de Formação. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

_____. Notas sobre a disciplina “história da filosofia” no Brasil. **Cadernospetfilosofia**, Curitiba, n. 13, p. 11-24, 2012.

MARTINS, C. A. IVANOV, A. Entrevista com o Professor Franklin Leopoldo e Silva. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 36, n. 1, p. 239-266,

MOURA, C. A.. História Stultitiae e História Sapientiae. **Discurso**, (17), 151-172, 1988. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2318-8863.discurso.1988.37935>>.

NOBRE, M; REGO, J. M. **Conversas com filósofos brasileiros**. São Paulo: Editora 34, 2000.

PEREIRA, O. P. Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia. **Dissenso**, São Paulo, n. 2, p. 131-140, 1999.

_____. Prefácio introdutório de “A Religião de Platão”. In: Goldschmidt, Victor. **A religião de Platão**, São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

PINTO, S. C.; ROSA, S. M.; GELAMO, R. P; GARCIA, A. V.; MENEZES, M. P. Ensino de filosofia em espaços não formais: notas de uma experiência. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 3., p. 657-670, set/dez, 2015.

PRADO JÚNIOR, B.. *As filosofias da Maria Antônia (1956-1959) na Memória de um Ex Aluno*. **Maria Antônia**: uma rua na contramão. São Paulo: Nobel, p. 66-81, 1988.

RANCIÈRE, J.. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad: Lílian do Valle. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

RODRIGUES, A.; GELAMO, R. P. O ensino de filosofia na Educação Básica: uma problematização à luz da filosofia antiga. *Educação*, Santa Maria, v. 43, p. 449-464, 2018.

ROSA, M. S. Entre o ensino de filosofia e a aprendizagem filosófica: a experiência do pensar a partir de Gilles Deleuze. **Dissertação** (Mestrado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2016.

ROSA, S. M.; GELAMO, R. P. *O ensino de filosofia na contramão*. In: Elisete Medianeira Tomazzeti. (Org.). **Ensino de filosofia**: experiências, problematizações e perspectivas. 1ed.Curitiba: Aprius, 2015, p. 89-103.

SANTOS, M. C. L. S. *Maria Antônia*: Uma certa geração da faculdade de filosofia. Entrevista de José Arthur Giannotti. In: **Maria Antônia**: uma rua na contramão. São Paulo: Nobel, p. 44-49, 1988.

SÃO PAULO. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo** (Caderno do Professor Filosofia. Ensino Médio. 1ª Série. Volume 1). Nova edição: São Paulo, 2014-2017.

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.460-480, Março/Dez., 2019. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.6849.

SÃO PAULO. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo** (Caderno do Professor Filosofia. Ensino Médio. 2ª Série. Volume 1). Nova edição: São Paulo, 2014-2017b.

SKLIAR, C. Jacotot-Rancière ou a dissonância inaudita de uma pedagogia (felizmente) pessimista. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 229-240, abril 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a13v24n82.pdf>>. Acesso em 06 de abril de 2018.

TERRA, R. Não se pode aprender filosofia, pode-se apenas aprender a filosofar. **Discurso**, São Paulo. N. 40, p. 9-38, 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/68236>>. Acesso em: 02 Ago 2018.

UNESP. **Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia**. Marília, s/d. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Filosofia/projeto.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2019

USP. **Projeto Pedagógico**. De acordo com a Deliberação CEE nº 142/2016 de 25 de maio de 2016. São Paulo. Disponível em: <<http://filosofia.fflch.usp.br/sites/filosofia.fflch.usp.br/files/graduacao/arquivos/projeto%20pedag%C3%B3gico%20bacharelado%202017.pdf>>. Acesso em: 17 jul 2018.