

A DUPLA FACE DA RELAÇÃO DA FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

THE DOUBLE FACE OF RELATION BETWEEN PHILOSOPHY AND EDUCATION

Maria José Barbosa

Licenciada, Mestre e Doutorada em Filosofia, exerce atualmente funções como Docente e Investigadora na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Nacional Timor Lorosa'e. Como membro do *Aesthetics, Politics and Arts Research Group*, da Faculdade de Letras do Porto, participou em várias conferências nacionais e internacionais e publicou vários artigos em atas e revistas de especialidade.

Submetido: 10 de junho de 2016
Aceito: 18 de setembro de 2016
Publicado: 17 de novembro de 2016

A DUPLA FACE DA RELAÇÃO DA FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

Maria José Barbosa*

Resumo: Este artigo procura “meditar” sobre a fecundidade da relação entre a Filosofia e a Educação. Em primeiro lugar, gostaríamos de salientar que o objetivo deste artigo não é o de relatar a história da Filosofia, nem a da Educação nem mesmo a da relação existente entre essas duas áreas de atuação. De igual forma não procuraremos defender nenhuma posição específica sobre a necessidade de melhorar e reforçar a relação entre as referidas áreas, considerando que esta é para nós evidente assim como acreditamos ser para o nosso público. O que efetivamente se procurará realizar, ao longo destas páginas, é uma reflexão sobre as bases filosóficas que, nos distintos momentos da história do pensamento ocidental, deram origem a projetos educativos de grande escala que visavam a emancipação do sujeito e, numa fase posterior, apresentar o cenário atual do Ensino da Filosofia, com base no qual se procurará pensar sobre as suas potencialidades.

Palavras-chave: filosofia; educação; ensino.

THE DOUBLE FACE OF RELATION BETWEEN PHILOSOPHY AND EDUCATION

Abstract: This article aims to “meditate” on the fecundity of the relationship between Philosophy and Education. Firstly, we would like to point out that we don't aim, with this article, to make an approach to the history of Philosophy, nor the history of Education, or even the history of the relationship between these two areas. Likewise, we will not defend any particular position on the need to improve and strengthen the relationship between these two areas, considering that this is clear to us as we believe it is to our audience. What shall be attempted to accomplish, on the following pages, is a reflexion on the philosophical basis, in the different historical moments of the Western thought, which gave rise to large-scale educational projects that aimed the emancipation of the subject and, at a later stage, present the current state of Philosophy Teaching, based on which we will try to achieve its potential.

Keywords: philosophy; education; teaching.

* Licenciada, Mestre e Doutorada em Filosofia, exerce atualmente funções como Docente e Investigadora na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Nacional Timor Lorosa'e. Como membro do *Aesthetics, Politics and Arts Research Group*, da Faculdade de Letras do Porto, participou em várias conferências nacionais e internacionais e publicou vários artigos em atas e revistas de especialidade.
<https://doi.org/10.53930/27892182.dialogos.1.109>

When pleasure and pain, and love and hate, are rightly implanted in the yet unconscious soul, and after the attainment of reason are discovered to be in harmony with her, this harmony of the soul is virtue, and the preparatory stage, anticipating reason, I call education (Platão, 2003, Livro II).

Efetivamente, a lei nos manda praticar todas as virtudes e nos proíbe de praticar qualquer vício. E as coisas que tendem a produzir a virtude considerada como um todo são aqueles atos prescritos pela lei tendo em vista a educação para o bem comum. Mas no que tange à educação do indivíduo como tal, educação essa que torna um homem bom em si, (...) pois talvez não haja identidade entre ser um homem bom e ser um bom cidadão de qualquer Estado escolhido ao caso (Aristóteles, 1991, Livro V, 2).

A Filosofia, em relação à Educação, encerra um caráter paradoxal em virtude da posição que assume face ao conhecimento – questiona o saber constituído e interpela o absurdo – e dos fins a que serve – sistematização das ideias que surgem das inquietações do homem face ao saber e à existência. Para melhor demonstrar os contornos da relação dual da Filosofia com a Educação, iremos dividir o nosso texto em duas partes distintas. Num primeiro momento, procuraremos abordar, adotando uma perspectiva histórica, a questão da Filosofia como projeto de Educação para, num segundo momento, indagar sobre as (im)possibilidades e potencialidades do Ensino da Filosofia.

A FILOSOFIA COMO PROJETO DE EDUCAÇÃO

Como é do conhecimento geral, a abordagem filosófica antecede o pensamento científico. Questionar sobre a importância da Filosofia implica, primeiramente, uma reflexão da relação entre a história e a antropologia.

Desde a sua gênese, a Filosofia é um projeto de questionamento sobre a natureza do homem e do sentido da (sua) existência. Pensar a educação é pensar o homem, e o homem pensa-se pela Filosofia. Pensar no que somos, no que podemos ser e no que devemos ser é o ponto de articulação da Filosofia e da Educação. Se a Filosofia é o resultado do questionamento sobre a natureza

do homem, a educação é o processo da sua consolidação. Tal significa que todo o projeto educativo deve comportar, necessariamente, uma perspectiva antropológica assim como toda a antropologia tem, forçosamente, implicações educativas. Qualquer projeto de natureza filosófica que digne a sua tradição e a sua natureza, é necessariamente educativo.

Todo o projeto de Filosofia encerra uma *Paideia*, termo que nomeia o Ideal educativo da Grécia Clássica que encerra, simultaneamente, um programa político. Nicola Abbagnano, define *Paideia*, em articulação à noção de cultura e do conceito latino *humanitas*, nos seguintes termos:

[...] educação do homem como tal, ou seja, educação devida às “boas artes” peculiares do homem, que o distinguem de todos os outros animais. As boas artes eram a poesia, a eloquência, a filosofia etc., às quais se atribuía valor essencial para aquilo que o homem é e deve ser, portanto para a capacidade de formar o homem verdadeiro, o homem na sua forma genuína e perfeita. Para os gregos, a C. nesse sentido foi a busca e a realização que o homem faz de si, isto é, da verdadeira natureza humana. E teve dois caracteres constitutivos: 1º estreita conexão com a filosofia, na qual se incluíam todas as formas da investigação; 2º estreita conexão com a vida social. Em primeiro lugar, para os gregos, o homem só podia realizar-se como tal através do conhecimento de si mesmo e de seu mundo, portanto mediante a busca da verdade em todos os domínios que lhe dissessem respeito. Em segundo lugar, o homem só podia realizar-se como tal na vida em comunidade, na polis – a República de Platão é a expressão máxima da estreita ligação que os gregos estabeleciam entre a formação dos indivíduos e a vida da comunidade; e a afirmação de Aristóteles de que o homem é por natureza um animal político tem o mesmo significado. Mas num e noutro aspecto, a natureza humana de que se fala não é um dado, um fato, uma realidade empírica ou material já existente, independentemente do esforço de realização que é a cultura. Só existe como fim ou termo do processo de formação cultural; é, em outros termos, uma realidade superior às coisas ou aos fatos, é uma idéia no sentido platônico, um ideal, uma forma que os homens devem procurar realizar e encarnar em si mesmos (Abbagnano, 2007, p. 225).

Considere-se, contudo, que o termo *Paideia* aparece somente no contexto do pensamento helênico no séc. V a.C. (Jaeger, 1995, p. 25), época em que é exigido à educação, mais do que a formação do homem, a do cidadão. O ideal educativo precedente, o da aristocracia helênica – a *Arete* –, associado

à qualidade de bravura, de coragem, de força, de destreza, de eloquência e capacidade de persuasão, ou mais explicitamente, à condição de heroicidade helênica, como dá testemunho os poemas homéricos, revelou-se insuficiente à consciência ética dos grandes filósofos atenienses. Somente pela suspensão do caráter mítico e heroico do povo grego, que assegura um cunho trágico à sua existência, um novo ideal educativo se revelou possível. A cultura europeia ocidental foi edificada com base neste legado dos gregos.

O termo *Paideia* nomeia esse novo ideal, o da necessidade de formar o homem como homem e, simultaneamente, como cidadão. Pela voz de Sócrates, nasce um novo projeto de humanidade. Platão, discípulo de Sócrates, tal como esboça nas *Leis*, faz depender da educação a existência de uma sociedade justa. Como podemos ler:

And we must remember further that we are speaking of the education, not of a trainer, or of the captain of a ship, but of a perfect citizen who knows how to rule and how to obey; and such an education aims at virtue, and not at wealth or strength or mere cleverness. To the good man, education is of all things the most precious, and is also in constant need of renovation. 'We agree.' And we have before agreed that good men are those who are able to control themselves, and bad men are those who are not (Platão, 2003, Livro I).

A Educação, como possibilidade infinita de um novo começo, quando norteadada por princípios e valores claros e bem definidos, aparece sempre associada a um programa filosófico. Da articulação da Filosofia com a Educação, cuja gênese nos remeterá indiscutivelmente para a consciência ética dos grandes filósofos atenienses, suspensa somente na Idade Média (comumente associada à Era das Trevas ou do Obscurantismo), a Europa fez depender todos os seus programas culturais e intelectuais. A dívida da Europa aos Gregos clássicos é incomensurável.

O programa educativo, totalmente descurado na Era Medieval, é retomado somente no séc. XVIII, por Rousseau. O projeto rousseauiano de recondução do homem à sua natureza, que carecia de um programa preliminar de reforma da sociedade, tinha como objetivo central a reposição das condições e potencialidades originárias de que depende a felicidade humana.

Tal é, com efeito, a verdadeira causa de todas essas diferenças: o selvagem vive em si mesmo; o homem sociável, sempre fora de si, não sabe viver senão na opinião dos outros, e é, por assim dizer, exclusivamente do seu julgamento que tira o sentimento da sua própria existência. Escapa ao meu tema mostrar como de tal disposição nasce tanta indiferença pelo bem e o mal, com tão belos discursos de moral; como, reduzindo-se tudo às aparências, tudo se torna factício e representado, honra, amizade, virtude, e muitas vezes até os próprios vícios, cujo segredo de se glorificar finalmente se encontra; como, em uma palavra, perguntando sempre aos outros o que somos, e não ousando jamais interrogar-nos sobre isso nós mesmos, no meio de tanta filosofia, humanidade, polidez, máximas sublimes, não temos senão um exterior enganador e frívolo, honra, sem virtude, razão sem sabedoria, e prazer sem felicidade. Basta-me ter provado que esse não é o estado original do homem, e que só o espírito da sociedade e a desigualdade que ela engendra modificam e alteram, assim, todas as nossas inclinações naturais (Rousseau, 1754, pp. 139-140).

Na sua obra ‘Discurso sobre as ciências e sobre as artes’, Rousseau interroga-se:

Mas, se não há vício que não os domine, crimes que lhes não seja familiar; se as luzes dos ministros, a pretensa sabedoria das leis, ou a multidão dos habitantes desse vasto império não puderam preservá-lo do jugo do tártaro ignorante e grosseiro, de que lhe serviram todos esses sábios? Que frutos retirou das honras com que foi cumulado? Seria o de ser povoado de escravos e perversos?

Opomos a esses quadros o dos costumes do pequeno número de povos que, preservados desse contágio dos vãos conhecimentos, fizeram com suas virtudes a própria felicidade e o exame das outras nações. Tais foram os primeiros persas: nação singular, na qual se aprendia a virtude como entre nós se aprende a ciência; a qual subjugou a Ásia com tanta facilidade e foi a única que teve a glória da história de suas instituições passar por um romance de filosofia (Rousseau, 1749, p. 24).

Pese embora Rousseau, à semelhança de Platão, não seja um pedagogo, mas sim um filósofo que pensa sobre a educação, as suas palavras tem um enorme impacto no pensamento de Kant, para quem a educação é o maior e

mais difícil problema da humanidade. Assim, em consonância com as ideias rousseauianas, Kant assevera:

É entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação, e que é possível chegar a dar aquela forma que em verdade convém à humanidade. Isto abre a perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana.

O projeto de uma teoria da educação é um ideal muito nobre e não faz mal que não possamos realizá-lo. Não devemos considerar uma idéia como quiméria e como um belo sonho só porque se interpõem obstáculos à sua realização.

Uma Idéia não é outra coisa senão o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência.

[...]

Normalmente os homens não tinham idéia alguma da perfeição de que a natureza humana é capaz. Nós mesmos ainda não a temos em toda a sua pureza. É certo igualmente que os indivíduos, ao educarem seus filhos, não poderão jamais fazer que estes cheguem a atingir a sua destinação. Esta finalidade, pois, não pode ser atingida pelo homem singular, mas unicamente pela espécie humana (Kant, 1996, pp. 17-19).

Kant, um defensor entusiástico do poder da razão, inscreveu, em discordância com a proposta de Rousseau, o processo de aperfeiçoamento da humanidade no caminho do progresso científico. Tal facto será compreensível se considerarmos que a perfetibilidade das virtudes sociais e das outras (potenciais) faculdades naturais do homem desenvolver-se-ão, segundo Rousseau, somente na sociedade civil (Rousseau, 1762). Já para Kant, como podemos ler na sua obra ‘Sobre a pedagogia’, afirma perentoriamente:

É preciso colocar a ciência em lugar do mecanicismo, no que tange a arte da educação; de outro modo, esta não se tornará jamais um esforço coerente; e uma geração poderia destruir tudo o que uma outra anterior teria edificado (Kant, 1996, p. 22).

A crença desmesurada na capacidade organizadora da razão, tal como fora defendida por Kant, na linha dos filósofos iluministas, incita ao desenvolvimento e implementação de projetos de educação do gênero humano, e não mais do indivíduo.

No entanto, é em Kant que o programa educacional iluminista encontra o seu ponto de inversão. O pensamento de Kant teve desdobramentos em Schiller, Goethe, Hölderlin, Schelling e finalmente em Hegel, pensadores que desassociaram a educação da humanidade do progresso científico. Por via destes, da verdade (ciência) transita-se para a teoria do Belo e desta para a Estética dos sentidos (Greue, 1994).

Ora, traduzir a filosofia hegeliana, tomando este pensador como o expoente máximo do Idealismo Alemão, em considerações de natureza pedagógica, poderá revelar-se um exercício abusivo, ainda que meritório. Hegel recebe de tradição filosófica dois grandes movimentos culturais com forte componente pedagógica – o iluminismo – movimento intelectual francês, do séc. XVIII, que defende o uso da razão para libertar a humanidade das trevas da religião e do absolutismo – e o romantismo – reação cultural contra a “frieza” racional própria do Iluminismo pela introdução das questões da natureza, da vida e da sensibilidade. A estes, articula-se todo um espólio filosófico de grande excelência da estética alemã do qual se destaca a obra de Schiller, as ‘Cartas sobre a educação estética do homem’ (2002), onde se procura o caminho da suplantação das limitações humanas pela arte, ou mais precisamente, pelos ideais do Belo.

Partindo do princípio que a realidade é a unidade da essência e da existência, Hegel assume o compromisso, na linha de Schiller, de pensar o que significa essa totalidade e como pode o homem realizá-la na história, para assim fundar o Reino do Espírito Absoluto.

Depois da criação da natureza surge o Homem. Ele constitui a antítese ao mundo natural, é o ser que se eleva até o segundo mundo. Temos dois reinos em nossa consciência universal, o reino da Natureza e o reino do Espírito. O reino do Espírito consiste naquilo que é apresentado pelo homem. Pode-se ter todo tipo de idéias a respeito do Reino de Deus, mas sempre haverá um reino do Espírito para ser claramente compreendido e realizado no homem.

O reino do Espírito abrange tudo, inclui tudo aquilo que alguma vez interessou ou interessará ao homem. O homem é ativo nele – seja o que for que faça, o homem é a criatura na qual o Espírito obra (Hegel 2001, p. 61).

Infelizmente, a história provou que tanto as teorias do Belo como as da Verdade, destituídas de uma ética ou afastada da noção do Bem, revelam-se extremamente problemáticas e conflitantes. Pese embora os filósofos existencialistas voltem a escutar os gregos, a beber do seu conhecimento, a pedagogia positiva e científica substituiu, irreversivelmente, a pedagogia filosófica e especulativa. A passagem do discurso normativo (filosófico) para um discurso positivo ou científico foi assegurada pela redução de toda a existência ao número, à equação, ao objetivável, ou seja, ao quantificável. Toda a existência é assim fracionada, fragmentada em porções e traduzida a números. Não obstante, o positivismo rapidamente compreendeu que não podia prescindir totalmente da filosofia. A necessidade de sistematizar e organizar os conhecimentos científicos, de definir ou aclarar os princípios implícitos na prática científica, de refletir sobre o sentido a dar à própria prática, leva à transmutação da filosofia para uma epistemologia, ou seja, para uma reflexão crítica sobre a própria ciência.

Mas, quando a ciência passa a ser uma questão de linguagem, ou mais precisamente, um jogo de linguagem, a missão da filosofia, no dizer de Wittgenstein;

[...] é a clarificação lógica dos pensamentos.

A Filosofia não é uma doutrina, mas uma actividade.

O resultado da Filosofia não é «proposições filosóficas», mas o esclarecimento de proposições.

A Filosofia deve tornar claros e delimitar rigorosamente os pensamentos, que doutro modo são turvos e vagos (Wittgenstein, 1987, pp. 62 – 4.112).

Hannah Arendt, em 'A Condição Humana' (2007), face à perplexidade dos avanços científicos e dos retrocessos civilizacionais, alerta para o seguinte problema:

A instrumentalização de todo o mundo e de toda a terra, esta ilimitada desvalorização de tudo o que é dado, este processo de crescente ausência de significado no qual todo fim se torna um meio e que só pode terminar quando se faz do próprio homem o amo e senhor de todas as coisas (Arendt, 2007, p. 170).

A condição de existência do homem na terra, segundo Arendt, depende da sua capacidade e possibilidade de desenvolver três atividades fundamentais, conjunto que denominou *vita activa*, que são a do labor, do trabalho e da ação (Arendt, 2007, pp. 15-30). A sociedade contemporânea, submersa em movimentos de dispersão, multiplicação, agitação, massificação, entre tantos outros fenômenos globais e em rede, caracteriza-se pela pura superficialidade na educação, pelo vazio de conteúdos e pelas dificuldades elementares de todos em concentrar-se para refletir, ler e escrever. A escuta da verdade, à semelhança da experiência de Deus, só pode acontecer no silêncio do mundo interior, defende Arendt (2007, p. 24). A possibilidade da condição humana desenvolve-se na esfera privada, mas em articulação com a esfera pública. Partindo do princípio marxista de que o homem se realiza pelo trabalho, Arendt alerta para o perigo de a própria existência humana, na sociedade do (consumo) desperdício, marcada por um forte desequilíbrio entre o *labor* e o consumo, se revelar também ela fútil.

Um dos óbvios sinais do perigo de que talvez estejamos a ponto de realizar o ideal do *animal laborans* é a medida em que toda a nossa economia já se tornou uma economia de desperdício, na qual todas as coisas devem ser devoradas e abandonadas quase tão rapidamente quanto surgem no mundo, a fim de que o processo não chegue a um fim repentino e catastrófico (Arendt, 2007, p. 147).

Numa época de transição paradigmática, face à necessidade de fundar uma nova *Paideia*, à semelhança da época de Sócrates, impõe-se-nos a necessidade de (re)pensar, com grande rigor e sentido ético, o homem que queremos ser. Face ao grande desafio atual da humanidade, a de estruturar uma sociedade à escala global, caberá à antropologia esclarecer o ideal de homem e à educação realizá-lo.

ENSINO DA FILOSOFIA

Retomemos a ideia wittgensteiniana de que a Filosofia é uma atividade.

Desde a sua origem, a Filosofia assume-se, não como um “corpo de saberes” transmissíveis, um processo doutrinal ou mesmo uma ciência, mas

como uma atividade intrínseca à condição humana. A Filosofia é a ação, única dos espíritos inquietos, de questionamento e de reflexão sobre a existência Humana. A condição necessária à Filosofia – inquietude e capacidade de questionamento – é intransmissível, porque é espontânea quando não sanada pela educação, como é comum nos países subdesenvolvidos.

As democracias ocidentais estruturaram-se a partir e no interior do questionamento filosófico. A *pólis* (Cidade-Estado) da antiguidade grega nasce sob a égide da filosofia. A devoção dos gregos pela sabedoria imbuíu os jovens de um novo ideal social (democrático) a partir do qual nasce a figura do cidadão, pessoa dotada de capacidade de argumentar, de criticar as concepções vigentes e de defender a sua perspectiva sobre as mesmas. O aparecimento da filosofia foi, indiscutivelmente, uma das mais importantes contribuições para o aparecimento do espaço da cidadania democrática.

No intento de dotar a *pólis* de uma organização harmoniosa e dotada de sentido histórico, os primeiros filósofos assumiram a importante missão de entender e explicar racionalmente a estrutura do mundo e a finalidade da ação humana. Assim, se a democracia nasce associada ao aparecimento da filosofia, o desenvolvimento desta depende da ação concertada das instâncias responsáveis por promover o debate filosófico, nomeadamente, das instituições educativas. O projeto filosófico que articula a educação com a democracia, totalmente abandonado na Idade Média, é progressivamente retomado na modernidade, conquistando o máximo de expressividade no contexto do pós Segunda Guerra Mundial. A civilização ocidental adotou, desde então, os métodos da filosofia como estratégia contra a barbárie do totalitarismo, sistema político que assolou a Europa na primeira metade do século XX. Consciente da importância das competências filosóficas para a realização das possibilidades históricas das democracias, como podemos comprovar no discurso do Presidente Italiano da Comissão Nacional para a UNESCO, Prof. Giovanni Puglisi, a UNESCO dá início, logo após à Segunda Guerra Mundial, a uma campanha de sensibilização para a introdução do ensino da filosofia no secundário.

[...] From childhood, philosophy can also introduce the practice of discussion, dialogue and interaction which, if it fails to eliminate conflicts, will teach our children to anticipate

and overcome them using methods that are not authoritarian, prevaricating or violent.

It is in this ability to think, recognize and accept otherness that the critical function of philosophy lies, in its ability to place us in an open ontological dimension, rather than in a closed, inward-looking system of values.

From this intellectual space that is unique to UNESCO, we should reaffirm the indispensable nature of philosophical education for the democratic evolution of our societies. Philosophy is not a niche culture, but an integral part of free, open and critical citizenship (UNESCO, 2011, pp. 7-8).

Mas, tal como advertiu Kant, o sucesso de um programa educativo para a realização do potencial humano, que faz depender totalmente da educação, carece do empenho e da cumplicidade entre os humanos que decidem, de modo livre, participar na construção cumulativa do conhecimento. O desenvolvimento da racionalidade e, conseqüentemente, da sociedade, depende unicamente da capacidade de adoção de novas práticas pedagógicas em conformidade com as necessidades presentes e futuras da própria sociedade. Nos seus termos:

A educação é uma arte, cuja prática necessita de ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações procedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, toda a humana espécie a seu destino. (Kant, 1996, p. 19).

Para Kant, o aperfeiçoamento da sociedade depende do aperfeiçoamento do homem. Edgar Morin, inscrevendo-se na mesma linha de pensamento de Kant, defende que a educação deve ser orientada para a resolução dos problemas futuros e não para a transmissão inócua de saberes acumulados. A convite da UNESCO, Edgar Morin compila numa só obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, na qual podemos ler:

[...] a sala de aula deve ser um local de aprendizagem do debate argumentado, das regras necessárias à discussão, da tomada de consciência das necessidades e dos procedimentos de compreensão do pensamento do outro, de escuta e de respeito às vozes minoritárias e marginalizadas. Por isso, a aprendizagem da compreensão deve desempenhar um papel capital no aprendizado democrático (Morin, 2000, p. 113).

Com o apoio da referida instituição, algumas escolas introduziram o projeto de ‘Filosofia para Crianças’ nos primeiros ciclos de ensino, para além do ensino da Filosofia no secundário¹. Com a introdução da filosofia como uma atividade escolar, com vista a desenvolver a aptidão inata para a investigação filosófica nos primeiros anos de educação, as Instituições Educativas procuram incrementar a curiosidade e o entusiasmo natural da criança pelo mundo do conhecimento e, simultaneamente, colmatar uma das maiores lacunas dos sistemas de ensino atual, que é o carácter excessivamente tecnicista ou pouco humanista. Nas palavras de Michel Tozzi tal como foram registadas no relatório sobre o Ensino da Filosofia na Europa e na América do Norte:

Advantages and challenges of philosophy for children:

- 1) Thinking for oneself
- 2) Educating for reflective citizenship
- 3) Helping the child’s development
- 4) Facilitating the mastery of language and speech
- 5) Conceptualizing the philosophizing
- 6) Developing a theory of teaching philosophy to children and adolescents. (UNESCO, 2011, p. 19)

As competências essenciais, pensadas a partir de um olhar filosófico, nomeadamente, na perspetiva de Oscar Brenifiere na de Isabelle Millon, encontram-se descritas e devidamente fundamentadas no próprio relatório da UNESCO:

II - Philosophical skills

- 1) Deepening one’s understanding - as Descartes recommends ‘let us learn to isolate an idea and take it for what it is, for what it yields, without concerning ourselves with the multiplicity of its potential and actual connections’.

¹ A pesquisa levada a cabo pela UNESCO em 2007 revela que, na Europa, a Filosofia integra o currículo do ensino secundário nos seguintes países: Áustria, Bélgica, Bulgária, Croácia, Chipre República Checa, Dinamarca, Estónia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Islândia, Irlanda, Israel, Itália, Letónia, Luxemburgo, Mónaco, Holanda, Noruega, Polónia, Portugal, Roménia, Servia, Espanha, Eslováquia, Eslovénia e Turquia. Na América do Norte, a disciplina de filosofia foi introduzida no ensino nos Estados Unidos, sendo que o cenário varia dependendo do Estado. Já no contexto canadense, o curso de Filosofia foi introduzido, a partir de 1996, em algumas escolas secundárias (UNESCO, 2011, p. 40).

2) Problematizing - For Kant, the 'problematic' is one of the three basic modalities of discourse, and refers to what is only possible, the other two being the assertoric (what is simply asserted) and the apodictic (what is proven or scientific).

3) Conceptualizing - Identifying, producing, using or defining certain terms that are considered important, in order to clarify a statement, to produce new propositions and to solve a problem (UNESCO, 2011, p. 8).

O processo de integração, assim como sua tendência progressiva, da Filosofia no plano curricular, como podemos deduzir dos objetivos a que serve, não responde ao desejo de transmitir velhos conhecimentos, ou assegurar a perenidade da tradição ocidental, mas sim a permear o aparecimento de uma nova consciência ética, de criar as condições necessárias ao aparecimento de um novo programa de humanidade. Esta mesma premissa indica-nos uma outra, que somos obrigados a aceitar, a da ocorrência de uma inversão significativa do sentido ocidental nos termos da relação entre a Filosofia e a Educação. Como podemos constatar na primeira parte do nosso texto, coube sempre à Filosofia imprimir um sentido na Educação, e não o inverso. A tendência atual de abrir um espaço de reflexão de pendor filosófico nos ciclos educativos, no intento de obrigar a “humanidade a falar” pela boca dos mais jovens, denuncia a deriva atual do mundo ocidental. A Filosofia é a ação de “mundanização” do homem e humanização do mundo, que só pode ser realizada por pensadores de grande maturidade intelectual. Em resposta a esta “tendência para a deriva”, reiteramos as palavras de Sílvio Gallo:

O Filósofo procura desvendar o saber. Não um saber pronto e acabado, mas um saber que experiencia o não saber, que faz o movimento da ignorância ao saber. Aquele que busca conhecer alguma coisa, que está sempre à procura de respostas e da constante superação dessas respostas, pois, sempre que chegamos a uma resposta, ela nos desperta para inúmeras outras perguntas. Por isso, definimos anteriormente a pergunta filosófica como uma pergunta/problema. [...] a filosofia caracteriza-se por sempre buscar algo mais, por não se contentar com a primeira explicação disponível.

A filosofia nasceu e nasce da aspiração de estar em toda parte e em qualquer circunstância. É como o ar que respiramos e que

nos coloca diante de questões que exigem “atitudes” para tomar certas decisões que preencham nossas aspirações. É por isso que a filosofia não teve um fim, e provavelmente jamais terá, embora, em muitos momentos da história, filósofos tenham tido a pretensão de ter alcançado a sabedoria, isto é, o fim da própria atividade filosófica. Mas suas ideias foram logo questionadas, e sua pretensão ruiu, seguindo a filosofia seu caminho de busca de um saber cada vez mais aprimorado (Gallo, 2007, p. 15).

Com base no exposto, e em jeito de conclusão, podemos afirmar o caráter de indiscernibilidade entre a Filosofia e a Educação. Um programa de Educação encerra sempre um cunho filosófico assim como um projeto Filosófico implica um educativo.

Assim, mais importante do que considerar a hipótese de introduzir o ensino da Filosofia no sistema educativo, releva assegurar, preliminarmente, as condições necessárias ao exercício da própria Filosofia. Para tal, será necessário assegurar uma formação científica e cultural de alta qualidade, com base na qual o aluno poderá, por via do questionamento filosófico, alcançar um certo grau de sabedoria e impulsionar a curiosidade intelectual e o desejo de uma outra ordem explicativa, que colmate as lacunas da tradição, da religião e até da ciência. A Filosofia não é um conjunto de conhecimentos transmissíveis, como já o asseverámos, mas uma ação de aprimoramento do próprio saber. Caso estas condições não se verifiquem, o ensino da Filosofia não só em nada enriquecerá os alunos como poderá se transformar num amontoado de informações sem qualquer sentido.

REFERÊNCIAS

Abbagnano, N. (2007). *Dicionário de Filosofia*. Coord. Trad. Alfredo Bossi, Revisão de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes.

Arendt, H. (2007). *A condição Humana*. Roberto Raposo (trad.), 10ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária.

Aristóteles. (1991). *Ética a Nicômaco; Poética / Aristóteles*. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha, tradução de Leonel Vallandro e Gerd

Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross, 4ª ed. *Coleção Os pensadores*, v. 2. São Paulo: Nova Cultural.

Gallo, S. (Coord.). (2007). *Ética e cidadania: caminhos da filosofia*, Grupo de Estudos sobre o Ensino da Filosofia, 15ª Ed. Campinas: Papirus Editora.

Greue, M. (1994). Da “teoria do belo” a “estética dos sentidos” - Reflexões sobre Platão e Friedrich Schiller. *Anuário de Literatura* 2, pp. 147-155. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/5362>. Acesso em 16/02/2016.

Hegel, G. (2001). *A Razão na história: uma introdução geral à filosofia da história*. Introd. de Robert S. Hartman, Trad. de Beatriz Sidou., 2. ed. São Paulo: Centauro.

Jaeger, W. (1995). *Paideia - A formação do Homem Grego*. Trad. de Parreira, A. M., 3ª ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes. Disponível em https://cld.pt/dl/download/cd2513d1-e910-4b8e-8e3b-4427a523bd92/Paideia_%20A%20Formacao%20do%20Homem%20Gr%20-%20Werner%20Jaeger.pdf. Acesso em 05/10/2016.

Kant, I. (1996). *Sobre a Pedagogia*. Trad. de Francisco C. Fontanella. São Paulo: Editora UNIMEP.

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho, 2ª ed. São Paulo: UNESCO/Cortez Editora.

Platão. (2003). *Laws*. Produced by Sue Asscher. Ed. Projeto Gutenberg. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/gu001750.pdf>. Acesso em 05/10/2016.

Rousseau, J. J. (1749). *Discurso sobre as ciências e as artes*. In R. C. Mores (Ed.), trad. Rolando Roque da Silva, eBooksBrasil.com. Disponível em www.jahr.org. Acesso em 19/03/2015.

Rousseau, J. J. (1754). *Discurso sobre a origem da desigualdade*. In R. C. Mores (Ed.), trad. Rolando Roque da Silva, eBooksBrasil.com. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobebook/desigualdade.pdf>. Acesso em 19/03/2015.

Rousseau, J. J. (1762). *Do contrato Social*. In R. C. Mores (Ed.), trad. Rolando Roque da Silva, eBooksBrasil.com. Disponível em www.ebooksbrasil.org/adobebook/contratosocial.pdf. Acesso em 19/03/2015.

Schiller, F. (2002). *As Cartas sobre a educação estética do homem*. Introd. e notas de Márcio Suzuki, trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki, 4ª ed. São Paulo: Ed. Iluminuras, Lda.

UNESCO (Org.). (2011). *Teaching Philosophy in Europe and North America*. Paris: UNESCO. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002140/214089e.pdf>. Acesso em 19/03/2015.

Wittgenstein, L. (1987). *Tractatus logico-philosophicus*. Trad. port. de M. S. Lourenço. Lisboa: Gulbenkian.

Direitos Autorais (c) 2016 Maria José Barbosa



Este texto está protegido por uma licença [Creative Commons](#)

Você tem o direito de Compartilhar - copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato - e Adaptar o documento - remixar, transformar, e criar a partir do material - para qualquer fim, mesmo que comercial, desde que cumpra a condição de:

Atribuição: Você deve atribuir o devido crédito, fornecer um link para a licença, e indicar se foram feitas alterações. Você pode fazê-lo de qualquer forma razoável, mas não de uma forma que sugira que o licenciante o apoia ou aprova o seu uso.

[Resumodalicença](#) [Textocompletodalicença](#)