

VANDEI PINTO DA SILVA

ANEXO AO PROCESSO Nº 319/94 - C.M.

O ENSINO DA FILOSOFIA NA ESCOLA MÉDIA E
A MEDIAÇÃO ENTRE O COTIDIANO E O NÃO - COTIDIANO

UNESP
MARÍLIA - 1998



VANDEÍ PINTO DA SILVA

**O ENSINO DA FILOSOFIA NA ESCOLA MÉDIA E
A MEDIAÇÃO ENTRE O COTIDIANO E O NÃO-COTIDIANO**

UNESP

MARÍLIA - 1998



MFN
5022

FFC

CLASS.: 107

5586e

TOMBO: 871 tes

VANDEÍ PINTO DA SILVA

A.871

**O ENSINO DA FILOSOFIA NA ESCOLA MÉDIA E
A MEDIAÇÃO ENTRE O COTIDIANO E O NÃO-COTIDIANO**

*Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da UNESP - Câmpus de Marília
(Ensino na Educação Brasileira) como parte dos
requisitos para obtenção do título de doutor.*



UNESP - Universidade Estadual Paulista

MARÍLIA - 1998

1410000871



Orientadora:

Profª Drª Betty Antunes de Oliveira



COMISSÃO JULGADORA

*Aos Professores de Filosofia do Ensino Médio,
à orientadora Betty Oliveira,
aos meus pais Carmen e Aristides ,
à minha amada Du e
à nossa filha Fernanda.*

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que, de algum modo, contribuíram para a realização desta tese;

aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp - Câmpus de Marília, pela contribuição e apoio;

à orientadora Betty, pelos inúmeros e ricos momentos partilhados,

ao amigo Marques do Vale, pelas sugestões e revisão do texto;

aos professores Célia Regina, Daniel, Israel e Marcelo, pelo apoio;

às professoras Arlêta, Suely Mello e Sueli Mendonça, por suas críticas e sugestões;

aos meus alunos, por suas constantes indagações;

aos colegas de trabalho da Unesp, especialmente os docentes do departamento de Didática, pelo incentivo e pela confiança.



RESUMO

A tese "A filosofia na escola média e a mediação entre o cotidiano e o não-cotidiano" tem como objetivo suscitar a reflexão sobre a abordagem do cotidiano no ensino da filosofia na escola média.

Constatamos que os professores de filosofia da escola média, além de terem de desempenhar a docência em condições muito adversas próprias da situação da escola média atual, têm também de enfrentar outras condições ainda mais adversas que são específicas do campo do ensino da filosofia. A urgência de enfrentar, de imediato, a complexidade dessa situação tem gerado práticas espontaneístas como possíveis saídas para os problemas atinentes ao ensino da filosofia. Assim, com o objetivo de possibilitar aos alunos o pensar reflexivo, os professores têm buscado na discussão sobre o cotidiano a forma de despertar o interesse dos alunos pela filosofia. Na quase totalidade dos casos, porém, não têm alcançado o objetivo almejado. A nossa hipótese é a de que isso se dá, dentre outros fatores, pela não consciência do professor no que se refere ao seu papel enquanto agente mediador entre os âmbitos do cotidiano e do não-cotidiano, o que lhe reforça um posicionamento imediato (e, como tal, de não reflexão) sobre o significado filosófico dessas duas esferas da vida humana.

A análise da abordagem espontaneísta do cotidiano no ensino da filosofia na escola média, com base numa teoria da vida cotidiana, demonstra a necessidade de uma reflexão profunda, por parte do professor, sobre os elementos que caracterizam o cotidiano e o não-cotidiano, para que, como docente, concretize o papel de mediador e, por conseguinte, assegure aos alunos a reflexão filosófica.

Em suma, advogamos que a reflexão sobre o significado do cotidiano e do não-cotidiano, com seus condicionantes e possibilidades, é indispensável para uma abordagem da filosofia no ensino médio que pretenda a superação do senso comum e o alcance da consciência filosófica.

SUMMARY

This thesis "Philosophy in secondary school and the mediation between quotidian and not quotidian" take aim at raise a reflection about an approach of the "quotidian" in secondary school philosophical teaching.

We verify that philosophy's teacher of secondary school, besides they must to perform education in a very poor condition, peculiar feature of actual secondary school situation, they must to face other conditions, more adverse, which are particulars of philosophy's teaching. The pressing to face, straight away, that complex situation has generated extemporized practices by way of possible solutions concerning problems of philosophical teaching. So, with the purpose to make possible to students the reflexive thinking, many teachers have been used the discussion about the "quotidian" by way of awake the interest of students at philosophy. Nevertheless, in the most of the cases, they don't have reached that purpose.

According to our hypothesis, this kind of mistake happens, among a lot of reasons, because teachers don't have consciousness of their role while mediator agent between the scope "quotidian" and "not quotidian" which strength them at immediate posture (without reflection) about the philosophical meaning of both scopes of human life.

The analysis of an extemporized approach of the "quotidian" in secondary school philosophical teaching, based on a theory of quotidian life, proves the necessity of a deep reflection, by the teacher, about the elements that characterize the "quotidian" and the "not quotidian", in order to, as teacher, make real the mediator role and, in consequence, guarantee to the students a philosophical reflection.

In short, we advocate that the reflection about the meaning of "quotidian" and "not quotidian", with its restrictions and possibilities, is essential to a philosophical approach in secondary school that intends to surpass common sense and arrive to a philosophical consciousness.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO I - O COTIDIANO E A QUESTÃO DO ENSINO DA FILOSOFIA	18
1. Considerações Iniciais	18
2. Elementos da Teoria da Vida Cotidiana e da Vida Não- Cotidiana em Heller	25
2.1 - Conceito de vida cotidiana e de vida não-cotidiana	26
2.2 - Pensamento cotidiano e pensamento não-cotidiano	36
3. O Professor de Filosofia como Mediador entre o Pensamento Cotidiano e o Pensamento Não-Cotidiano	48
CAPÍTULO II - ANÁLISE DO PROBLEMA	54
1. Introduzindo a Questão	54
2. Aspectos da Relação do Professor com o Sistema de Ensino	57
2.1 - As Leis de Diretrizes e Bases e as Propostas Curriculares.....	57
2.2 - A formação pedagógica dos professores de filosofia	61
2.3 - A inserção do professor de filosofia na unidade escolar	68
3. Aspectos da Relação do Professor com a Problemática	78
3.1 - A relação “educando x filosofia”.....	78
3.2 - O uso de temas cotidianos no ensino de filosofia na escola média	85
3.3 - A função de agente mediador do professor de filosofia	105
4. Conclusão do Capítulo	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
ANEXOS	117
NOTAS	120
BIBLIOGRAFIA	126



INTRODUÇÃO

A presente tese tem como objetivo analisar as implicações do uso do cotidiano no ensino da filosofia na escola média. Constatamos que, para assegurar aos alunos a aquisição do pensar filosófico, os docentes buscaram despertar o interesse dos alunos através da abordagem de temas do cotidiano. Tais abordagens, por uma série de fatores, enveredaram por práticas que, pelas suas características, podem ser denominadas espontaneístas e que, por isto, levaram à descaracterização da filosofia nas escolas do ensino médio.

São vários os fatores, tanto de natureza objetiva como subjetiva, que condicionam os professores do ensino médio a buscar, na discussão sobre cotidiano, a forma de garantir o “interesse dos alunos” pela filosofia: desde a instabilidade introduzida na legislação, que possibilita a inclusão ou não da disciplina na grade curricular, até às questões internas de sala de aula. Com a incumbência de consolidar a filosofia como disciplina da grade, com o encargo e o intuito de recuperar a função e o significado do ensino da filosofia na escola média, o professor tem utilizado o cotidiano como elemento de reflexão na sala de aula; contudo, o faz assistematicamente e, malgrado seu, contribui para o surgir do mencionado fenômeno da descaracterização da filosofia nas escolas.

A tese que defendemos é a de que o ensino da filosofia a partir de temas do cotidiano requer, por parte do docente, a reflexão sobre o significado do cotidiano na formação do indivíduo e a compreensão do magistério como atividade mediadora entre os âmbitos do cotidiano e do não-cotidiano, sem o que não se alcança o objetivo último da disciplina no citado nível de ensino – desenvolver a reflexão filosófica como parte integrante da formação do adolescente.

Cumprе destacar, inicialmente, que a filosofia, enquanto disciplina, foi outrora componente curricular dos denominados cursos Clássico e Científico, ocupando espaço expressivo nos totais de carga horária desses cursos. Com o golpe militar ocorrido em 1964, veio a repressão ao exercício do pensamento reflexivo, sendo o oferecimento de um ensino centrado na formação técnico-profissionalizante uma das consequências concretas dessa repressão. A filosofia foi sendo retirada da grade curricular, num processo que se consumou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 5692/71.

Na década seguinte, a tendência técnico-profissionalizante do ensino entrou em refluxo, e a Lei n.º 7044/82 deu margem a que a filosofia fosse reintroduzida como componente opcional na parte diversificada do currículo das escolas do então segundo grau. Com base nessa lei, a opção por filosofia no ensino médio, no âmbito do Estado de São Paulo chegou ao índice de 67% das escolas (São Paulo (Estado) SE/CENP (1988: p.2).

Vários problemas surgiram com o processo de reintrodução da filosofia na grade curricular do então segundo grau e ensejaram encontros para discussões e debates, estudos e pesquisas. Tais problemas relacionavam-se especialmente com a necessidade de (re)definir o papel da filosofia na formação do adolescente, de ampliar o número de horas-aula destinadas à filosofia na grade curricular, de ampliar a adesão pela disciplina por parte das escolas, de subsidiar o professor que ministrava aulas de filosofia, e,

enfim, de consolidar a filosofia como componente curricular do segundo grau.

Nesse contexto, como professor de filosofia da rede pública do então segundo grau, nos anos de 1985 a 1993, pudemos constatar que um grande número de professores de filosofia do segundo grau encontrava dificuldades para alcançar o que consideravam ser o principal objetivo da filosofia, a saber, possibilitar aos alunos a aquisição do pensar filosófico, um pensar que desenvolveria, nos educandos, uma postura crítica perante os fenômenos que os cercam. Assim, para assegurar a conquista do objetivo da filosofia, entendeu-se que a disciplina devesse ser abordada de forma que despertasse o “interesse dos alunos”. Os docentes, então, procuraram meios que ultrapassassem a mentalidade de que “a filosofia é acessível a poucos” e, enquanto tal, uma “matéria pouco interessante para muitos”. Dentre as formas alternativas de abordagem encontradas, predominou aquela que toma temas do cotidiano dos alunos como ponto de partida para a reflexão filosófica. Desse modo, pensava-se que a filosofia seria “vivida” na sala de aula como uma “matéria agradável”, porque estaria diretamente relacionada com os temas de interesse dos alunos.

No campo da pesquisa, como respostas aos problemas surgidos, foram elaborados estudos que, num primeiro momento, privilegiaram a reflexão sobre a política de introdução/exclusão da filosofia; apenas num segundo momento foram intensificados os estudos e as pesquisas relativos às questões pedagógicas do ensino da filosofia. No conjunto dessa problemática, com o objetivo de contribuir para o avanço das pesquisas relativas às questões pedagógicas do ensino da filosofia, elaboramos a dissertação de mestrado sobre o tema *O ensino da filosofia no 2.º grau: abordagem dialética a partir de temas do cotidiano* (SILVA:1993).

O ingresso para a docência na universidade (1993) não nos distanciou das questões atinentes ao ensino da filosofia na escola média. Ao contrário, com o trabalho como docente universitário, especialmente nas disciplinas de



didática e de prática de ensino, no curso de filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, permanecemos atentos aos problemas do ensino da filosofia na escola média, sobretudo por meio da supervisão dos estágios dos licenciandos em filosofia, o que tem possibilitado manter uma constante interlocução com a rede e aprofundar o estudo sobre o tema em questão.

É nesse contexto que se situou o interesse pelo tema do projeto de pesquisa que deu origem à presente tese, intitulado: "A Filosofia no Ensino Médio: Seleção, Tratamento e Produção de Textos". Este projeto, que foi sofrendo várias alterações, trazia como meta a elaboração de uma proposta de abordagem da filosofia a partir de temas do cotidiano, que pudesse ser construída, experimentada e avaliada em conjunto com os professores de filosofia do ensino médio. As alterações do projeto se deram em virtude de duas razões principais. A primeira delas refere-se aos resultados obtidos nos levantamentos feitos, no ano de 1994, sobre as temáticas do cotidiano de interesse dos alunos. Esses resultados corroboraram a suspeita de que as escolhas dos alunos estavam sempre condicionadas pelos interesses da mídia, suspeita que nos levou a questionar sobre a chamada "originalidade das escolhas dos alunos" e, portanto, sobre as implicações de uma abordagem da filosofia a partir dos temas cotidianos por eles apresentados. Em segundo lugar, percebemos a necessidade urgente e indispensável de avançar os estudos já realizados, o que exigiu o conhecimento de uma teoria da vida cotidiana. Os próprios dados levantados em 1994 e a comparação deles com os anteriores (tratados na dissertação de mestrado) instigaram certos questionamentos conceituais, o que contribuiu para uma melhor percepção e delimitação do problema a ser tratado nesta tese. Com estes questionamentos e com as reflexões advindas do aprofundamento do referencial teórico até então utilizado, identificamos uma série de outros problemas que, na verdade, antecedem a elaboração de uma proposta de



intervenção com as características daquela contida no projeto inicial, e que precisam ser solucionados; dentre eles, a necessidade de refletir primeiramente sobre o significado do cotidiano enquanto tal, uma vez que se trata de uma questão que pode condicionar até mesmo a eficiência da referida proposta ou correlatas. Portanto, ficou clara a necessidade de mudança de enfoque do projeto, passando de uma proposta de intervenção (que poderá ser elaborada posteriormente) para uma proposta de aprofundamento da reflexão teórica sobre o instrumental conceitual básico, indispensável para uma concretização consciente e conseqüente daquela intervenção.

Em conseqüência dessa mudança de enfoque, os dados do levantamento de 1994 não serão analisados empiricamente na presente tese, já que esta análise requer, como foi explicitado acima, o mencionado aprofundamento teórico. Sendo assim, faremos somente algumas referências sobre eles. O mesmo dizemos em relação aos dados obtidos a partir dos depoimentos dos professores, planos de ensino dos professores, relatórios de estágio, documentos da SE/CENP, relatórios de encontros e reuniões docentes, etc.

Já aludimos anteriormente a uma série de fatores (desde a legislação que regulamenta o ensino de filosofia no ensino médio até as mínimas questões surgidas na sala de aula), que contribuiu para que a execução da proposta de tomar o cotidiano como ponto de partida para a reflexão filosófica viesse a se fragilizar. Não pretendemos, nesta tese, tratar de cada um desses obstáculos e suas conseqüências e nem mesmo fazer um levantamento exaustivo de seus componentes e de suas múltiplas relações. O objetivo é analisar o uso dos temas do cotidiano no ensino de filosofia no ensino médio, uso esse que tem sido feito sem um referencial teórico que esclareça o cotidiano enquanto uma esfera da vida humana que tem sua estrutura determinada por condicionantes sociais. Com efeito, a ausência de

um referencial teórico, que garanta um questionamento firme do conceito de cotidiano e dos seus condicionantes sociais, vem impossibilitando que as discussões de tais temas, em sala de aula, alcancem o objetivo do ensino da citada disciplina — o objetivo de levar os alunos à reflexão filosófica.

Constatamos, em pesquisas anteriores, que a questão do referencial teórico indispensável para o uso do cotidiano como tema de discussões em sala de aula nem mesmo chega a suscitar problema em grande número de docentes que utilizam o cotidiano como elemento de reflexão filosófica; e mais, o próprio conceito de cotidiano não é problematizado, sendo utilizado no seu significado mais comum.

Tendo investigado diferentes estudos sobre a vida cotidiana, tomamos como referencial teórico básico parte da obra de HELLER, na medida em que essa autora apresenta de forma mais completa toda a complexa problemática do cotidiano e do não-cotidiano, considerados dentro e fora do processo de alienação, abordagem esta imprescindível para a tarefa de elucidar e analisar o problema desta tese. É preciso, porém, esclarecer que estamos nos referindo somente aos livros da autora relativos ao período em que tinha como base filosófica a concepção histórico-social de homem. Isso quer dizer que não comungamos com a posição filosófica atual de HELLER.

A nossa hipótese é a de que, para realizar a tarefa de possibilitar aos estudantes do ensino médio a reflexão filosófica partindo de temas do cotidiano de cada um, é necessário que os docentes envolvidos estudem e reflitam profundamente sobre o cotidiano e o não-cotidiano, como duas esferas imprescindíveis do todo dinâmico que é a vida humana. Em consequência, estamos concebendo o papel do professor de filosofia no ensino médio como o de agente mediador entre o pensamento cotidiano e o pensamento reflexivo filosófico.

Em síntese: com esta tese, pretendemos oferecer subsídios ao professor de filosofia do ensino médio, para uma reflexão sobre a prática pedagógica



que toma o cotidiano como elemento de reflexão filosófica, no sentido de questionar até que ponto tal prática tem ou não contribuído para o alcance dos objetivos da filosofia no ensino médio. Entendemos ainda que a reflexão contida nesta tese, oferece, analogamente, subsídios aos demais profissionais que estão envolvidos com o processo de formação dos estudantes do ensino básico e que têm se deparado com o problema da relação entre o cotidiano e o conhecimento sistematizado.

Com o presente trabalho, portanto, não pretendemos atender somente à uma exigência acadêmica de titulação. Além de contribuir para a discussão das questões diretamente ligadas à sua temática específica, com este trabalho pretendemos contribuir também com os debates acerca das diretrizes de organização da Escola Pública no Estado de São Paulo implementadas via Secretaria de Estado da Educação as quais, submetendo o pedagógico à chamada “racionalização administrativa”, entram em contradição com a própria LDB n.º 9394/96, em vigor. Nesse sentido, apesar do discurso governamental pela melhoria da qualidade do ensino público paulista, na prática, é o contrário que se tem constatado. No caso da área de humanas, ao invés de a formação do estudante do ensino médio ser enriquecida com a inclusão da filosofia, por conta das diretrizes restritivas de recursos financeiros com educação, a formação proposta pelo ensino médio fica empobrecida com a exclusão das disciplinas voltadas para a formação humanística, dentre elas a filosofia. A exigência da LDB n.º 9394/96 (Art. 36, parágrafo 1º, item III), de que ao final do ensino médio o educando deverá demonstrar *“domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários para o exercício da cidadania”*, passa a ser compreendida como passível de ser cumprida de modo “transversal” (como diz um dos pareceres do Conselho Estadual de Educação), ou seja, entendem que os referidos conhecimentos poderão ser adquiridos através de outras disciplinas.



A apresentação desta tese encontra-se distribuída em três partes: dois capítulos e as considerações finais.

No primeiro capítulo, denominado “O cotidiano e a questão do ensino da filosofia”, apresentamos alguns dos elementos fundamentais da Teoria da Vida Cotidiana desenvolvida por HELLER que esclarecem a estrutura do cotidiano e do não-cotidiano como duas esferas da vida humana, bem como as características do pensamento cotidiano e do não-cotidiano. Na última parte deste capítulo tratamos da concepção do professor de filosofia no ensino médio como agente mediador entre o pensamento cotidiano e o pensamento não-cotidiano e das implicações desses conceitos para assegurar o objetivo da filosofia no ensino médio.

O segundo capítulo é dedicado à análise do problema da posição espontaneísta do professor de filosofia ante o cotidiano. Encontra-se disposto em duas partes. A primeira contém dados e reflexões que situam o problema central da tese no conjunto das questões que lhe são externas, mas que o condicionam. Tratamos aí das interferências das diretrizes legais que regulamentam o lugar da filosofia na formação do estudante do ensino médio, bem como da formação pedagógica do professor de filosofia do ensino médio, das implicações no trabalho e dos limites da sua inserção na Unidade Escolar. Procuramos esclarecer como essas questões externas condicionam a adoção de estratégias espontaneístas por parte do professor. A segunda parte é dedicada à análise das questões que se manifestam no interior da sala de aula e que constituem o problema central desta tese. Nesta parte, tratamos de três questões ligadas entre si: a da relação entre o educando e a filosofia, na qual são destacadas aquelas categorias do cotidiano que dificultam ao estudante realizar a reflexão filosófica; a questão do uso do cotidiano feito pelo professor na sala de aula; e, por fim, a questão da função do professor de filosofia como agente mediador entre o pensamento cotidiano e o pensamento não-cotidiano.



Nas “Considerações Finais”, última parte da tese, apresentamos algumas observações emanadas da análise realizada e apontamos as possibilidades de novos temas de pesquisa daí decorrentes.

É preciso ainda um esclarecimento de natureza técnica. Trata-se do seguinte: todas as citações retiradas de obras em outra língua que não o português, foram traduzidas por nós para o português. No intuito de fornecer as fontes dessas traduções, foram utilizados números de chamadas, em algarismos romanos, no final de cada excerto traduzido e, na parte de NOTAS (no final da tese) são apresentadas as cópias da publicação utilizada.



CAPÍTULO I

O COTIDIANO E A QUESTÃO DO ENSINO DA FILOSOFIA

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A preocupação dos docentes de filosofia do ensino médio por tornar a filosofia uma disciplina acessível e interessante aos seus alunos, como já foi anunciado na “Introdução” desta tese, têm ensejado a adoção de práticas docentes marcadas pelo fenômeno que se pode denominar de *espontaneísmo*. Tais práticas chegam a ser sintetizadas de forma caricatural na expressão: “*O que vocês querem discutir hoje?*”.

A estratégia de tomar o cotidiano como elemento integrante das atividades filosóficas propostas aos alunos do ensino médio tem sido uma das práticas mais utilizadas pelos docentes de filosofia na rede pública do Estado de São Paulo. Contudo, tal estratégia, ao menos como é empregada, não tem assegurado resultados satisfatórios, sobretudo em relação ao domínio de conteúdos e à aquisição de uma “atitude filosófica” por parte dos alunos; pelo contrário, tem dificultado que os objetivos previstos para o ensino da filosofia sejam atingidos, uma vez que esse ensino é reduzido à análise assistemática

de temas do cotidiano e aos debates mais imediatos que daí advêm.

Tendo presente que o problema central desta pesquisa reside na forma espontaneísta¹ como os docentes de filosofia têm utilizado o cotidiano no ensino médio, forma que tem gerado a descaracterização do ensino da filosofia, estaremos tratando, neste capítulo, da fundamentação teórica, que é base da análise da problemática em questão que apresentaremos no Capítulo II.

Nossa hipótese de trabalho é a seguinte: para que se possa utilizar o cotidiano como ponto de partida da reflexão filosófica a ser realizada em sala de aula, é indispensável compreender de modo “radical, rigoroso e de conjunto” (SAVIANI, 1989: p. 24) o significado filosófico de cotidiano (incluindo-se aí, a relação existente entre o cotidiano e o não-cotidiano, a função dessas duas esferas da vida humana, etc.), bem como é indispensável realizar continuamente uma reflexão filosófica sobre o papel do professor enquanto agente mediador entre o cotidiano e o não-cotidiano.

Note-se que tal necessidade de compreensão e de reflexão não é algo externo à proposta de utilizar o cotidiano como base das atividades de sala de aula. Bem ao contrário, é inerente à ela. A ausência de compreensão e reflexão tem ocasionado problemas sérios que comprometem principalmente o alcance do objetivo por excelência do ensino de filosofia, que é o de possibilitar aos alunos a aquisição e o desenvolvimento do pensar filosófico. Por conseguinte, pretendemos demonstrar que o estudo e a reflexão profundos sobre o referido problema podem contribuir para o resgate da identidade do trabalho do professor de filosofia, enquanto agente mediador

¹ A posição espontaneísta do professor de filosofia (no ensino médio) está sendo entendida, nesta tese, como aquela sua postura não consciente frente ao conteúdo e/ou à forma de abordar a disciplina em sala de aula, isto é, sem questionamentos sobre suas origens e seus fundamentos, sobre os procedimentos de execução, bem como sobre as múltiplas implicações de seus resultados. Em outras palavras, sem uma sistematização pedagógica.

entre o cotidiano e o não-cotidiano, e também para o resgate do papel da filosofia na formação dos alunos, aspectos esses inerentes às próprias práticas pretendidas por esse professor, mas com os quais os professores de filosofia não chegam a ter uma relação consciente.

A reflexão filosófica (uma das atividades fundamentais e imprescindíveis do âmbito do não-cotidiano) é necessária para uma análise histórico-crítica da vida humana em suas diferentes esferas, sejam as esferas do cotidiano, sejam as do não-cotidiano. (Vide HELLER, 1982, 1983, 1989 e 1991, que desenvolveu importantes estudos sobre o cotidiano e o não-cotidiano, dentro da concepção histórico-social de homem). Veremos mais adiante que as categorias do pensamento cotidiano estão limitadas por uma lógica inerente a este tipo de pensamento que serve a objetivos imediatos e prático-utilitários. Como tais, embora imprescindíveis para as atividades da vida cotidiana, estes objetivos imediatos não permitem por si sós uma reflexão mais ampla; se não uma reflexão no âmbito do próprio cotidiano, menos ainda no âmbito do não-cotidiano. Em suma: quando os debates propostos pelos professores de filosofia ficam restritos às categorias cotidianas sem que detectem os limites das mesmas (e podem disso não ter consciência), geram o impedimento da concretização e do desenvolvimento da reflexão filosófica. Assim, torna-se necessário o estudo da estrutura do cotidiano e do pensamento a ele inerente, bem como de seus limites; assim poderá o cotidiano ser utilizado como ponto de partida dos debates que se quer empreender no ensino de filosofia. Caso contrário, a reflexão proposta em sala de aula, presa aos limites das categorias do pensamento cotidiano, gera um círculo vicioso, o que impede a sua análise e, conseqüentemente, a sua superação.

Nesse momento, é imprescindível salientar um fato que, na quase totalidade dos casos, passa despercebido aos professores. Trata-se do seguinte: na proposta de utilizar o cotidiano na sala de aula como base de



estudos e debates que conduzam o aluno a desenvolver uma reflexão filosófica, está implícito (mas, não necessariamente percebido e muito menos conscientizado pelos professores que adotam a proposta) o pressuposto de que o professor de filosofia é um agente mediador entre o cotidiano e a reflexão filosófica, atividade esta não-cotidiana. Consideramos válido esse pressuposto e, por isso, o tomamos como básico em nossa análise. Na verdade, esse pressuposto é precedido de um outro que o fundamenta. Trata-se do pressuposto de que a escola tem como função fundamental estabelecer a mediação entre os âmbitos cotidiano e não-cotidiano. Para melhor caracterizar esta questão utilizaremos, no presente capítulo, os livros de DUARTE (1993 e 1996).

O interesse pelo cotidiano não é um fenômeno da década atual. Até HEGEL, o cotidiano fora rechaçado como objeto de estudo filosófico, pois a vida cotidiana não era considerada tema de reflexões desse gênero. No século XX, vários autores têm estudado o cotidiano como tema filosófico. É interessante notar que já nos anos 20 surgiram estudos que procuravam conhecer o processo cotidiano de pensar, para, a partir dele, promover uma reflexão filosófica e, inclusive, superar a alienação reforçada por esse tipo de pensar. Um deles é a obra de GRAMSCI. No seu livro *Concepção Dialética da História* (1966: p. 11), afirma ser preciso destruir o preconceito disseminado de que a filosofia é muito difícil pelo fato de ser atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais, e defende a necessidade de se demonstrar, antes de tudo, que “todos os homens são filósofos”. Na parte que versa sobre as “Notas Críticas sobre uma tentativa de ‘Ensaio Popular’ de Sociologia”, destaca, subjacente ao referido ensaio, um equívoco que consiste em criticar as filosofias sistemáticas ao invés de partir da crítica do senso comum, e, tomando como referência o ensino de filosofia, coloca o problema da mediação entre o que o aluno já sabe e o conhecimento filosófico nos



seguintes termos (GRAMSCI, *ibid.*: p. 148):

No ensino da filosofia dedicado não a informar historicamente o discente sobre o desenvolvimento da filosofia passada, mas para formá-lo culturalmente, para ajudá-lo a elaborar criticamente o próprio pensamento e assim participar de uma comunidade ideológica e cultural, é necessário partir do que o discente já conhece, da sua experiência filosófica (após tê-lo demonstrado que ele tem uma tal experiência, que ele é um “filósofo” sem o saber). E, já que se pressupõe uma certa média intelectual e cultural nos discentes, que provavelmente não tiveram ainda senão informações soltas e fragmentárias, carecendo de toda preparação metodológica e crítica, não é possível deixar de partir do “senso comum”, em primeiro lugar, da religião, secundariamente, e — só em uma terceira etapa — dos sistemas filosóficos elaborados pelos grupos intelectuais tradicionais.

A conturbação provocada pela Guerra, e a proposta de mudar a conduta das pessoas para que eventos de tais proporções não voltassem a ocorrer, motivaram iniciativas consideradas potencialmente capazes de instigar a mudança da vida diária das pessoas. A reflexão sobre a vida cotidiana era uma delas. A partir de então o cotidiano apareceu com maior intensidade na literatura filosófica, como categoria a ser revista e aprofundada, pois era necessário superar o idealismo e buscar mudar a vida, de modo geral, a partir da mudança da vida cotidiana. Foi em 1945, com Henri LEFEBVRE e sua obra *Critique de la vie quotidienne*, que finalmente se assegurou ao cotidiano a condição de temática da filosofia.

Com o renascimento do estudo do marxismo na década de 60, a investigação sobre o cotidiano encontrou bases mais profundas. Muito contribuiu para o estudo do marxismo a publicação do livro de Erich FROMM, *Conceito Marxista do Homem* (1961), não por causa de sua abordagem, mas porque trazia como anexo os *Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844*, de MARX, até então pouco conhecidos no Ocidente. Na verdade, nos países do Leste Europeu já eram conhecidas algumas partes dos *Manuscritos* desde os finais dos anos 20, e foram publicados, como hoje se conhece, em 1932. No Ocidente, MARCUSE, tendo acesso à essa



publicação, lançou, ainda em 1932, seu estudo *Novas Fontes para a Fundamentação do Materialismo Histórico: interpretação dos recém-publicados Manuscritos de MARX* (MARCUSE, 1968: p. 103-159). Em 1959, surge o livro do jesuíta CALVEZ, *O Pensamento de Karl Marx*.

Na década de 60, Agnes HELLER, quando ainda tomava o Humanismo Marxista como base de suas análises, desenvolveu estudos sobre o cotidiano, publicados em 1970 na sua obra *Sociologia da Vida Cotidiana* (vide HELLER, 1991), tendo como objetivo apresentar subsídios para uma teoria da vida cotidiana. Outras de suas obras tratam também do tema. São elas: *A Revolução da Vida Cotidiana* (1982), *A Filosofia Radical* (1983) e *O Cotidiano e a História* (1989).

A preocupação com o cotidiano também chegou ao campo da educação. Dermeval SAVIANI, especialmente na obra *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (1989), apresenta (o próprio nome do livro indica) subsídios decisivos no que se refere a “elevar a prática educativa desenvolvida pelos educadores brasileiros do nível do senso comum ao nível da consciência filosófica” (ibid.: p. 10). Preocupado em resgatar a identidade e a função social da educação escolar, o autor concebe o trabalho educativo como mediador entre o senso comum (que se constitui no pensamento cotidiano) e o conhecimento historicamente acumulado (SAVIANI, 1991: p. 21). Em suma, para SAVIANI, o próprio educador deve elevar a sua atividade no nível da consciência filosófica para que tal mediação se concretize.

Nesta direção, DUARTE (1993 e 1996), buscando contribuir com a sistematização teórica da vertente pedagógica denominada Histórico-Crítica (SAVIANI, 1991), e utilizando-se de SAVIANI (1989 e 1991), OLIVEIRA (1992) e HELLER (1982, 1989, 1991), aprofunda os estudos sobre a concepção da escola com o intuito de delimitar, de forma ainda mais



específica, a sua função mediadora e postula “que a educação é mediadora entre o cotidiano e o não-cotidiano na formação do indivíduo” (DUARTE, 1996: p. 3).

A preocupação com o cotidiano no campo educacional não se reduz, porém, aos limites das publicações. Tal preocupação tornou-se, de certo modo, um senso comum pedagógico e está presente nas mais variadas propostas pedagógicas. No entanto, verifica-se que o uso do cotidiano, nessas propostas, não tem sido acompanhado de uma busca pela fundamentação filosófica necessária para compreender o cotidiano não só como ele se manifesta empiricamente, mas também como ele se reproduz através das múltiplas relações que o constituem e que não são perceptíveis imediatamente. Quando a obra de certos autores é tomada como possível fundamentação para o uso do cotidiano na prática pedagógica, são extraídas dessa obra somente as informações mais imediatas sobre o cotidiano; falta o estudo profundo dos pressupostos que garantam a compreensão real das relações não imediatamente visíveis, isto é, que permitam reproduzir o cotidiano enquanto um todo.

O uso do cotidiano nessas práticas pedagógicas tem sido justificado como um meio de resolver um problema muito comum no ensino das mais variadas disciplinas: o desinteresse dos alunos.² O ensino da filosofia não é nenhuma exceção. Em suma: para resolver situações de desinteresse em sala de aula e em outras situações daí decorrentes ou análogas, os docentes de filosofia, tentando contrapor-se aos modelos de ensino centrados na

² BASSO (1994: p. 91-95), ao tratar das condições objetivas do trabalho docente, menciona vários autores que se dedicaram ao estudo do fenômeno da falta de interesse dos alunos e, em sua pesquisa, conclui que de fato se trata de um tema que está presente nas representações dos professores. Em relação a esse fenômeno, a autora chama a atenção para a ocorrência de um processo em que os professores transferem responsabilidades suas para os estudantes. No entanto, constata também que os professores, ao se referirem ao desinteresse do aluno, apontam simultaneamente as condições precárias de ensino como objetivamente

transmissão da história da filosofia e na consideração da filosofia como erudição, buscam desenvolver práticas espontaneístas de abordagem do cotidiano, como se o fato de tratar do cotidiano fosse já a garantia de realização de práticas pedagógicas que atraíssem o interesse dos alunos.

O item a seguir apresenta os principais elementos da teoria da vida cotidiana desenvolvida por HELLER, considerados indispensáveis para a análise da problemática desta tese.

2. ELEMENTOS DA TEORIA DA VIDA COTIDIANA E DA VIDA NÃO-COTIDIANA EM HELLER

No tópico anterior mencionamos alguns dos autores do campo da filosofia e da educação que se dedicaram ao estudo do cotidiano. Com isso, buscamos situar a nossa pesquisa no conjunto dos estudos sobre o assunto. Tendo considerado vários autores que tratam do cotidiano, escolhemos os livros de HELLER (1991, 1992, 1983, 1989) por entendermos que as suas concepções acerca do cotidiano e do não-cotidiano permitem a orientação sistemática de uma abordagem da filosofia potencialmente significativa para os alunos do ensino médio e coerente com as características do filosofar, dentro da concepção histórico-social de homem. Neste segundo tópico, portanto, estaremos expondo os elementos da teoria da vida cotidiana, construída por HELLER, necessários para a análise da problemática desta tese: o conceito de vida cotidiana e não-cotidiana, bem como a estrutura do pensamento cotidiano e o filosofar como uma das atividades do não-cotidiano.

determinantes na prática pedagógica.



2.1 - Conceito de vida cotidiana e de vida não-cotidiana

Antes de apresentar o seu conceito de vida cotidiana, HELLER, na obra *Sociologia da vida cotidiana* (1991: p. 20-21) caracteriza os limites de algumas concepções de cotidiano. Explica que a filosofia *vitalista*, e em parte o *existencialismo*, são correntes filosóficas que concebem o cotidiano como aquilo que sucede todos os dias e tem como contraposição o que não sucede todos os dias. A autora lembra que, na vida cotidiana, ocorrem fatos que não se repetem todos os dias, tais como o nascimento e a morte, e que, no entanto, fazem parte do âmbito do cotidiano; por outro lado, continua a autora, existem atividades que são realizadas todos os dias, mas não são atividades cotidianas, como é no caso de um cientista que todo dia se dedica ao seu objeto de pesquisa: não se pode afirmar seja uma atividade cotidiana. Assim, a frequência ou a excepcionalidade dos eventos não servem, por si mesmas, para caracterizar o que, de fato, pertença ao âmbito do cotidiano ou ao âmbito do não-cotidiano.

LEFEBVRE, segundo HELLER (ibid.: p. 21) concebe a vida cotidiana como uma instância mediadora entre a natureza e a sociedade. Mesmo concordando com a tese de que toda atividade diretamente relacionada com as funções biológicas do homem (dormir, comer, reproduzir-se, etc.) esteja vinculada ao cotidiano, HELLER objeta que nem todas as mediações entre a natureza e a sociedade são cotidianas, como é o caso do trabalho; em determinadas circunstâncias o trabalho se configura como uma atividade cotidiana e noutras se configura como uma atividade genérica. Além disso, a vida cotidiana não pode ser reduzida à função de mediadora entre a natureza e a sociedade, como é o caso do processo de assimilação dos costumes: neste processo, nem sempre se parte do natural. Ao contrário, na maioria das vezes se parte do socialmente elaborado. Esse dado, por conseguinte, demonstra os limites de uma concepção do cotidiano centrada na mediação entre a natureza e a sociedade.

Uma outra concepção de vida cotidiana toma-a como sinônimo de vida privada em oposição à vida pública. HELLER (ibid.: p. 100-102 e 130-131) não estabelece vínculo necessário entre o cotidiano e a vida privada e entre o não-cotidiano e a vida pública; também não estabelece vínculo necessário entre o trabalho manual e o âmbito do cotidiano ou entre o trabalho intelectual e o âmbito do não-cotidiano. Segundo a autora, os conceitos de vida privada e de vida pública, de trabalho manual e de trabalho intelectual, referem-se a circunstâncias que poderão estar situadas tanto no âmbito cotidiano como no âmbito não-cotidiano, ainda que possa existir predominância dessas categorias a uma ou outra esfera da vida humana.

Em suas pesquisas sobre a vida cotidiana, HELLER (1989: p. 17) busca situar o conceito de vida cotidiana no conjunto das relações do ser humano com a sociedade. Para ela, toda sociedade tem uma vida cotidiana e todo homem, seja qual for o lugar por ele ocupado na divisão social do trabalho, tem uma vida cotidiana. Assim se expressa a autora:

A vida cotidiana é a vida de *tudo* homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja o seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais 'insubstancial' que seja, que viva tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente.

Na obra *Sociologia da vida cotidiana*, HELLER (1991: p. 19) explicita melhor o conceito de vida cotidiana ao aprofundar a distinção entre as atividades voltadas para a reprodução do homem singular³ e aquelas

³ HELLER, na sua obra *Sociologia de la vida cotidiana*, utiliza-se da expressão *homem singular* para referir-se a todo homem. Segundo a autora, o *homem singular*, sendo simultaneamente ser particular e ser genérico, pode tender tanto para a particularidade como para a genericidade. Para referir-se à predominância da particularidade no ser humano, HELLER utiliza-se da expressão *homem particular*, e, para referir-se à predominância da genericidade, utiliza-se da

voltadas para a reprodução do social do seguinte modo:

Para reproduzir a sociedade é necessário que os homens particulares [leia-se, homens singulares - VPS] se reproduzam a si mesmos enquanto homens particulares [leia-se, homens singulares - VPS]. A vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares [leia-se, homens singulares - VPS], os quais, por sua vez, criam a possibilidade de reprodução do social (grifo nosso).⁴ (I)

HELLER (ibid.) chama atenção também para o fato de que o conteúdo e a estrutura da vida cotidiana não são idênticos em toda a sociedade e para todas as pessoas, uma vez que a reprodução do indivíduo (escravo ou livre) é sempre a reprodução de um homem concretamente determinado. Mesmo as poucas atividades cotidianas que as pessoas têm em comum, tais como dormir, alimentar-se e procriar, são realizadas de modo diferenciado; há uma diversidade de procedimentos próprios de cada meio social. Até mesmo as atividades que servem antes de tudo para a preservação da espécie humana, e que num plano muito abstrato poderiam ser identificadas como sendo aquelas comuns tanto aos homens como aos outros animais, tornam-se, no caso dos homens, atividades sociais, já que só se concretizam com as características e objetivos determinados pelo meio social onde se realizam.

As atividades cotidianas têm como uma das principais características a heterogeneidade, isto é, constituem-se nas múltiplas atividades rotineiras

expressão *indivíduo*, distinções essas que não estão claras na versão espanhola (cf. DUARTE, 1993: p. 216, nota 15), versão esta usada na presente pesquisa. Esclarecemos, contudo, que nesta tese, à semelhança de DUARTE (1996: p. 31), estaremos empregando a palavra *indivíduo* para referir-nos indistintamente a todo ser humano. Quando o contexto não evidenciar a tendência para a particularidade ou para a genericidade, empregaremos as adjetivações necessárias, tais como as expressões *homem particular* e *humano-genérico* respectivamente.

⁴ Os números de chamada em algarismo romano (I, II, III, etc.), encontrados após as citações que foram traduzidas, indicam os textos em espanhol correspondentes a essas citações e que se encontram relacionados no item "notas", na parte final da tese.

necessárias para a reprodução humana. O indivíduo, ao nascer, se depara com determinados tipos de relações e de atividades sociais que já estão hierarquicamente estabelecidas, desde as que são socialmente consideradas imprescindíveis para a vida em sociedade até as consideradas prescindíveis. Por conseguinte, para fazer parte do meio em que vive o ser humano, precisa assimilar um sistema de referências próprio desse meio, um conjunto de relações e atividades consideradas necessárias à sua auto-reprodução por aquele contexto social. Tais atividades heterogêneas, não requerem do indivíduo uma direção consciente, na medida em que são desenvolvidas de forma “espontânea e natural”, isto é, sem que o homem tenha consciência do processo através do qual as assimila.

As atividades não-cotidianas, ao contrário, são aquelas que servem à reprodução do gênero humano como um todo e, conseqüentemente, servem também à reprodução do homem particular. Trata-se da esfera da vida humana em que se desenvolvem a ciência, a arte, a filosofia, etc. Para alcançá-la, o homem precisa estar em relação consciente com a atividade que realiza, bem como com o objeto dessa atividade, diferentemente daquilo que ocorre com as atividades cotidianas que são assimiladas e realizadas, como já foi citado, de forma “natural e espontânea”, isto é, não consciente. Assim, enquanto as atividades cotidianas se caracterizam pela “naturalidade e espontaneidade”, as atividades não-cotidianas se caracterizam pela intencionalidade.

Nas sociedades de classe como a nossa, existe o fenômeno alienante que HELLER (1989: p. 39) chamou de expansão da estrutura da vida cotidiana para as atividades não-cotidianas. A autora explica que no moderno desenvolvimento capitalista:

... a estrutura da cotidianidade alienada começou a expandir-se e a penetrar em esferas onde não é necessária, nem constitui uma condição prévia da orientação, mas nas quais aparece até mesmo como obstáculo

para essa última (...) A aludida estrutura que na cotidianidade não aparece como um fenômeno de alienação, é necessariamente manifestação de alienação na arte, na ciência, nas decisões morais e na política. E é evidente, com efeito, que a estrutura cotidiana só começa a expandir-se “para cima” quando ela própria já é alienada.

Deste modo, as atividades não-cotidianas ficam cerceadas pelos limites das características das atividades cotidianas. No capítulo seguinte voltaremos a essa questão.

Cumprе ressaltar ainda que o significado do conceito de vida não-cotidiana se explicita na sua relação com o conceito de vida cotidiana e se define a partir dele. Este vínculo se estabelece mormente pelo seguinte: enquanto a vida cotidiana é a vida de todo homem e é dirigida pela espontaneidade (isto é, há relação não consciente com as atividades próprias dessa esfera da vida humana), a vida não-cotidiana requer a intencionalidade (isto é, uma relação consciente com o conteúdo e a forma das atividades, próprias dessa esfera mais elaborada da vida humana). Assim, são raros os casos dos indivíduos que conseguem superar os limites da particularidade (que é um dos pólos constitutivos de sua individualidade) e dirigir suas ações prioritariamente para o humano-genérico (para o outro pólo que constitui a sua individualidade – a genericidade), ou seja, para as atividades que estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade. É preciso esclarecer, porém, que não é possível traçar um limite rígido entre o comportamento cotidiano e o comportamento não-cotidiano (a elevação ao humano-genérico), pois todo indivíduo é, simultaneamente, ser particular e ser genérico.

Em outras palavras: a vida não-cotidiana se define pela suspensão da particularidade da individualidade, que predomina na vida cotidiana, e pela elevação à genericidade, isto é, a elevação ao humano-genérico. Tal elevação supõe a vida cotidiana como ponto de partida, mas requer, simultaneamente,

a superação das características próprias dessa esfera da vida humana que impedem, nesse nível, o desenvolvimento das características do não-cotidiano, sem o que ocorre o fenômeno da expansão da estrutura das atividades cotidianas para as atividades não-cotidianas, o que se constitui num fenômeno alienado e alienante.

HELLER aborda o significado do não-cotidiano de modo a ressaltar sempre a passagem da cotidianidade para a genericidade, nas várias dimensões da vida humana em sociedade, tais como o trabalho, a política, a moral, a ciência e a filosofia. Desse modo, ao tratar das características do cotidiano que se manifestam nas várias dimensões da vida, como, por exemplo, a heterogeneidade, a espontaneidade e o pragmatismo, a autora as relaciona com as do não-cotidiano que rompem com os limites dessas citadas características da vida cotidiana: a homogeneização, a reflexão e a teorização, respectivamente. Estaremos voltando à noção de não-cotidiano quando tratarmos das características acima referidas e, à de filosofia, enquanto área do saber pertencente ao âmbito do não-cotidiano.

Note-se que essas três características da vida cotidiana acima citadas (a heterogeneidade, a espontaneidade e o pragmatismo) e as demais (a probabilidade, a imitação, a analogia e a ultrageneralização) que serão tratadas no item a seguir, não têm em si mesmas uma conotação negativa, pois são indispensáveis para a reprodução do indivíduo. No entanto, é preciso considerar que essas características, pelos seus próprios limites, não dão condições ao homem de concentrar-se em atividades pertencentes ao âmbito não-cotidiano; pelas suas especificidades estas requerem o processo de homogeneização, como será esclarecido logo abaixo.

HELLER (ibid.: p. 27), apoiando-se em LUKÁCS, afirma que, para ultrapassar esses limites da heterogeneidade da vida cotidiana e promover a elevação do homem particular ao humano-genérico, garantindo o processo denominado homogeneização, se faz necessária a combinação simultânea de



três fatores, a saber: a concentração de toda a atenção do homem particular sobre uma única tarefa; a suspensão de qualquer outra atividade durante a execução da tarefa escolhida; e o emprego da inteira individualidade humana na resolução da referida tarefa. Para HELLER (ibid.), tendo-se somente um desses fatores (como, por exemplo, a concentração de toda a atenção do homem particular sobre uma única tarefa), não fica suficientemente assegurada uma homogeneização capaz de elevar o homem acima da cotidianidade para atingir o âmbito do humano-genérico. Em outras palavras: a presença de um só desses fatores, mesmo o referente à concentração da atenção sobre uma única tarefa, não assegura a suspensão da particularidade, suspensão esta indispensável para a elevação do homem particular ao humano-genérico. Com efeito, na compreensão da teoria helleriana, a maioria de nossas decisões fáticas se realiza no plano da concentração de toda atenção sobre uma questão única, mas são raros os casos de indivíduos que suspendem completamente a particularidade, como se dá com os cientistas, artistas e filósofos.

Em relação ao conceito de vida cotidiana e não-cotidiana, especificamente ao conteúdo pertinente a cada uma dessas esferas da vida humana, é esclarecedora a síntese formulada por DUARTE na sua obra *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski* (1996: p. 32), o qual, baseando-se em HELLER, se exprime da seguinte forma:

As atividades diretamente voltadas para a reprodução do indivíduo, através da qual, indiretamente, contribuem para a reprodução da sociedade, são consideradas atividades cotidianas. Aquelas atividades que estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade, ainda que indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo, são consideradas não-cotidianas.

A reprodução do indivíduo depende da reprodução da sociedade e nenhuma sociedade prescinde da reprodução do indivíduo. Assim explica

HELLER (ibid.: p. 20): "O homem só pode reproduzir-se na medida em que desenvolve uma função na sociedade: *a auto-reprodução, por conseguinte, é um momento da reprodução da sociedade*".(II)

Segundo HELLER (1989: p. 18), o valor atribuído a cada uma das atividades humanas, sejam elas cotidianas ou não-cotidianas, sofre mudanças conforme se modificam as diferentes estruturas econômico-sociais ao longo da história. Como exemplo, cita o lugar hierarquicamente ocupado pelo trabalho em diferentes épocas:

... nos tempos pré-históricos, o trabalho ocupou um lugar dominante nessa hierarquia (...), toda a vida cotidiana se constituía em torno da organização do trabalho, à qual se subordinavam todas as demais formas de atividade. Em troca, para a população livre da Ática do século V antes de nossa era, ocupavam o lugar central da vida cotidiana a atividade social, a contemplação, o divertimento (cultivo das faculdades físicas e mentais), e as demais formas de atividade agrupavam-se em torno destas numa gradação hierárquica.

Para HELLER, o indivíduo, na sua vida social tem a possibilidade de identificar-se tanto com a esfera do cotidiano quanto com a esfera do âmbito não-cotidiano. A grande maioria dos indivíduos, porém, vive sua vida dentro dos limites da esfera cotidiana, dadas as relações sociais que condicionam o indivíduo ao exercício de diversas atividades restritas do âmbito cotidiano.

Tais atividades absorvem grande parte do tempo do indivíduo, fator que lhe impossibilita intensificá-las uma a uma, como explicita HELLER (ibid.: p. 17-18):

O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso não pode aguçá-los em toda sua intensidade.

Há também a possibilidade de o indivíduo dirigir sua vida predominantemente para as atividades não-cotidianas, aquelas que

contribuem para o desenvolvimento do humano-genérico, a genericidade.

Segundo HELLER (1991: p. 33), o humano-genérico, a genericidade, pressupõe a socialidade e a historicidade humanas. Entretanto, a genericidade, ainda que se lhe aproxime, não se identifica com a noção de socialidade: a genericidade é um conceito mais amplo e que contém a socialidade. “Assim, pois, será possível que um homem *afirme* o seu desenvolvimento genérico *negando* uma estrutura social dada.” (III)

Na perspectiva da teoria helleriana, o indivíduo possui a consciência da genericidade, por ser esta uma característica presente na vida cotidiana; no entanto, isso não significa que o indivíduo tenha uma relação consciente com a genericidade. Uma relação consciente com a genericidade supõe que o indivíduo atue intencionalmente na sua comunidade e na sociedade e tenha, na própria genericidade, a motivação para a sua conduta.

Note-se que as sociedades, em épocas diferentes, divergem quanto ao modo de desenvolvimento da genericidade, do gênero humano. Diz HELLER (1991, p. 34):

No capitalismo, por exemplo, onde a convergência entre o desenvolvimento das forças essenciais da sociedade concreta e o homem é máxima ante às sociedades precedentes, é também máxima a alienação da essência humana. Preservar esta convergência suprimindo a alienação é precisamente a perspectiva do comunismo. (IV)

Apesar desta situação de contradição, segundo a teoria helleriana, o indivíduo chega a assimilar uma determinada concepção de história da humanidade, mas essa assimilação se dá, predominantemente, de modo “em si” (inconsciente), e não de modo “para si” (consciente). Na obra *A Revolução da Vida Cotidiana*, HELLER (1982: p. 11), buscando a essência da alienação, afirma o seguinte:

Acredito que, fundamentalmente, a essência da alienação da vida



cotidiana não pode de ser buscada no pensamento e nas formas de atividade da vida diária, mas na relação do indivíduo com estas formas de atividade, assim como em sua capacidade ou incapacidade para hierarquizar por si mesmo estas mesmas formas; na sua capacidade ou incapacidade, enfim, para sintetizá-las em uma unidade.(V)

O indivíduo, ao conceber a sociedade como algo já dado e determinado, pode estabelecer com ela uma relação de submissão; não vislumbra, portanto, a possibilidade de construção, enquanto sujeito histórico, de uma sociedade alternativa. Isso não significa que HELLER conceba a vida cotidiana como sendo necessariamente alienada. Para ela, os seres humanos não se comportam de maneira uniforme na relação com as estruturas já constituídas, e no âmbito da vida cotidiana a apropriação não se dá sempre de modo passivo, tal como acreditava Heidegger (HELLER, 1991: p. 406-407).

... ao considerar a vida cotidiana ineliminavelmente inautêntica, Heidegger, em última instância, *aceita a estrutura da vida cotidiana* em seu “ser aí”, inclusive em seu “ser aí” alienado.

Nós, ao contrário, já temos respondido negativamente à pergunta [sobre se a vida cotidiana é necessariamente alienada — VPS]. Mas, não porque colocamos em dúvida a impressionante e verdadeiramente persuasiva análise que Heidegger nos proporciona da vida cotidiana. Negamos somente que a vida cotidiana *seja necessariamente alienada*. A causa de sua alienação não é a estrutura cotidiana em si, mas são as relações sociais (...). Portanto, se as relações econômicas e sociais são alienadas, *a vida cotidiana apresenta uma afinidade com a alienação* (...) quando o grau de alienação das relações econômicas e sociais é objetivamente menor, também a vida cotidiana está objetivamente menos alienada.(VI)

No item a seguir, serão expostas as diversas características da estrutura do pensamento cotidiano, características próprias da vida cotidiana da qual o pensamento cotidiano é parte integrante. Por isso, não tratamos, no presente item, das características da estrutura da vida cotidiana. Falaremos também do pensar filosófico, enquanto uma atividade

não-cotidiana.

2.2 - Pensamento cotidiano e pensamento não-cotidiano

O pensamento cotidiano é inseparável das formas de vida cotidiana, na medida em que é construído no bojo das atividades cotidianas e, enquanto tal, o pensamento cotidiano é também heterogêneo. Para HELLER (ibid.: p. 102), a estrutura do pensamento cotidiano contém os elementos básicos necessários para que o homem singular (no sentido helleriano: todo homem) possa integrar-se à sociedade em que vive.

A estrutura do pensamento cotidiano de cada época e a estrutura dos conteúdos do pensamento determinados, e, vice-versa, os conteúdos do pensamento concretos, são cotidianos na medida em que se organizam na estrutura do pensamento cotidiano. Naturalmente, nem todo o saber pode ser cotidiano, pode 'organizar-se' na estrutura do pensamento cotidiano. Este outro saber, é e permanece *especializado* e nem sequer é necessário para a reprodução do homem como puro particular que nasce numa sociedade concreta.(VII)

Há que se notar que as transformações ocorridas no pensamento cotidiano são muito lentas se comparadas com a evolução do pensamento científico. Mesmo quando há alguma transformação no conteúdo do pensamento cotidiano, a sua estrutura permanece quase sempre inalterada. Segundo HELLER (ibid.: p. 103), tal 'inércia' determina, em grande parte, o caráter conservador do pensamento cotidiano. Daí que seus conteúdos são de uma estrutura fundamentalmente 'pragmática' e 'economicista'.

A inércia dos conteúdos pode apresentar obviamente duas direções, fator que deriva da estrutura do pensamento cotidiano. Posto que tais conteúdos, como esclareceremos seguidamente, são os conteúdos de uma estrutura em grande parte pragmática e economicista, são 'inertes' *a priori* a respeito de qualquer pensamento que supera tal pragmatismo. A superação deste último tem lugar através da eventual *intentio obliqua* da ciência (filosofia), através do descobrimento de

conteúdos de pensamento que impugnem o pragmatismo e as experiências antropocêntricas, surgidas neste âmbito, mas também as necessidades e os interesses do homem singular cotidiano (particular ou individual).(VIII)

Antes de tratar das possibilidades de superação da esfera do cotidiano, se faz necessário explicitar aqui outras das principais características da estrutura do pensamento cotidiano.

Do mesmo modo como as características comuns das atividades cotidianas através das quais são produzidas as objetivações genéricas em-si — que são aquelas com as quais os indivíduos mantêm uma relação natural e espontânea, isto é, não consciente — formam a base da vida cotidiana e constituem o seu marco estrutural, formam também o pensamento cotidiano. A estrutura do pensamento cotidiano caracteriza-se ainda por possuir esquemas de comportamentos e de conhecimentos que freqüentemente determinam o modo de apropriação das objetivações genéricas em-si. Tais características, além da heterogeneidade, do economicismo e do pragmatismo, anteriormente mencionados, são: a espontaneidade, a probabilidade, a imitação, a analogia e a ultrageneralização. Tratam-se de características que, apesar de distintas, estão interrelacionadas.

A espontaneidade é considerada a característica dominante da vida cotidiana. Diz HELLER (1989: p.30):

O ritmo fixo, a repetição, a rigorosa regularidade da vida cotidiana (que se rompem quando se produz a elevação acima da cotidianidade) não estão absolutamente em contradição com essa espontaneidade; ao contrário, implicam-se mutuamente. A assimilação do comportamento consuetudinário, das exigências sociais e dos modismos, a qual, na maioria dos casos, é uma assimilação não tematizada, já exige para sua efetivação a espontaneidade.

A espontaneidade, portanto, possibilita a produção e a reprodução da vida e da sociedade, mas expressa, também, a assimilação do comportamento

necessário à vida social que se dá por motivações efêmeras.

Outro elemento característico do pensamento cotidiano é o economicismo, compreendido aqui como o mínimo de esforço, o mínimo de pensamento inventivo e o mínimo de tempo gasto em vistas de um determinado fim. O economicismo, apesar de necessário para a conduta cotidiana, dá ensejo a que a apropriação do mundo das coisas, dos costumes e da linguagem, por parte do indivíduo, se dê de modo irrefletido, como se tal apropriação fosse óbvia.

O pensamento e o comportamento cotidianos são marcados também pelo pragmatismo. O homem singular, no sentido empregado por HELLER, ao tender a apropriar-se do significado das objetivações genéricas em-si de modo economicista, deixa de questionar sobre a gênese de tais objetivações. Assim, as questões relativas às causas e aos porquês dos fenômenos são consideradas pueris e respondidas na maioria das vezes com a frase: "É porque é assim".

Por um lado o pragmatismo, ao enfatizar a prática (o significado das objetivações genéricas em-si emerge do uso), pode constituir-se num sinal de unidade imediata entre a teoria e a prática. Por outro lado, a compreensão teórica de um fenômeno nem sempre se faz necessária no âmbito do pragmatismo, tal como ilustra HELLER (1991:p.294), ao lembrar que para acender um lâmpada não é preciso conhecer as leis da eletricidade.

O pragmatismo não se apresenta como um defeito na estrutura do pensamento cotidiano, pois é impossível ao indivíduo adotar uma atitude teórica diante de toda situação. Entretanto, a pretendida unidade imediata entre teoria e prática assegurada pelo pragmatismo pode ser vista apenas como tendência no comportamento pragmático, uma vez que no pragmatismo se privilegia o uso, em detrimento da teoria.

O homem, na vida cotidiana, atua também com base na probabilidade, entendida como uma ação que mediante uma dada situação resulta em êxito.



A ação probabilística fundamenta-se na repetição. Com efeito, a probabilidade de um alimento estar envenenado ou de alguém ser atropelado ao atravessar a rua, em condições habituais, é pequena.

Quanto à imitação: compreende-se que na apropriação e na conduta da vida cotidiana são distinguíveis três formas interrelacionadas de imitação, a saber, a imitação de ações, a imitação de comportamentos e a imitação evocativa. HELLER (1989: p.36) considera que não há vida cotidiana sem imitação. Adverte, no entanto, sobre o seguinte:

... o problema reside em saber se somos capazes de produzir um campo de liberdade individual de movimentos *no interior* da mimese, ou, em caso extremo, de *deixar de lado* completamente os costumes miméticos e configurar novas atitudes.

O comportamento analógico, por sua vez, contém alguns elementos da imitação. Na imitação o ser humano é induzido a reproduzir uma mesma coisa, e na analogia é induzido a produzir algo semelhante. Assim, as primeiras tentativas práticas de voar, empreendidas pelos homens, estavam analogamente baseadas no vôo dos pássaros. As decisões que o indivíduo tem de tomar, via de regra, são baseadas espontaneamente em situações análogas. E isso ocorre em geral de modo irrefletido.

A ultrageneralização, finalmente, também é elemento característico do pensamento cotidiano, e está presente nas decisões baseadas na analogia e nos comportamentos imitados. A ultrageneralização consiste na elaboração de juízos provisórios que orientam a conduta humana. Quando enraizados na particularidade e baseados na fé e na confiança, convertem-se em preconceitos que, cristalizados, tornam-se dificilmente superáveis.

Afirmamos anteriormente que o conceito de vida não-cotidiana se define a partir de sua relação com o conceito de vida cotidiana. As características do pensamento cotidiano até aqui tratadas, por conseguinte,

constituem uma base importante para a compreensão do pensamento não-cotidiano. Elas permitem, ao mesmo tempo, a análise das relações entre o pensamento cotidiano e o pensamento não-cotidiano, quando se tem em vista a elevação ao humano-genérico.

Dentre as diversas alternativas colocadas pela vida cotidiana, o indivíduo, enquanto simultaneamente ser particular e ser genérico, realiza suas escolhas. HELLER (1989: p.24), assim se expressa:

Quanto maior é a importância da moralidade, do compromisso pessoal, da individualidade e do risco (que vão sempre juntos) na decisão acerca de uma alternativa dada, tanto mais facilmente essa decisão *eleva-se acima da cotidianidade e tanto menos se pode falar de uma decisão cotidiana* (grifo nosso).

Para a autora, o ponto máximo de elevação moral acima da cotidianidade é a *catarse*, entendida como o estágio em que o indivíduo se torna consciente do humano-genérico. Como exemplos de formas de elevação acima da vida cotidiana que produzem objetivações duradouras, cita a arte e a ciência.

Na antigüidade, era comum partir da experiência cotidiana, do pensamento cotidiano para se chegar às reflexões mais elaboradas. Segundo HELLER (1991: p. 105), a maiêutica socrática representou, na antigüidade, uma forma inicial desse tipo de reflexão filosófica. Com o surgimento das sociedades dinâmicas e a complexificação das relações sociais, nem todo pensamento elaborado pode ser derivado do pensamento cotidiano. A autora (ibid.) explica: “A concepção de relação entre moral e política exposta em *O Príncipe* de Maquiavel contém soluções que nenhum Sócrates poderia ‘derivar’ do pensamento de qualquer homem cotidiano”.(IX)

A ciência, a arte e a filosofia são objetivações genéricas do conhecimento e auto-conhecimento humanos. É o conhecimento elaborado, produzido pelas atividades não-cotidianas. São, portanto, um produto

sistematizado da práxis humana, isto é, constituem-se num produto histórico-social que foi surgindo através de várias etapas históricas. Primeiramente, achavam-se diretamente ligadas à vida cotidiana e suas necessidades. Com a complexificação da sociedade e, conseqüentemente, do próprio conhecimento, aquelas ligações diretas foram tornando-se cada vez mais escassas. HELLER (ibid.: p. 188-189) explica:

No início nasceram das necessidades da vida cotidiana e das necessidades políticas das integrações; mais tarde, ao contrário, se fizeram autônomas como esferas de objetivações específicas, cuja natureza é o não possuir uma *relação direta* com a vida cotidiana dos particulares e com as necessidades imediatas das integrações.(X)

No que diz respeito aos níveis de aprofundamento do saber e das possíveis relações entre o saber cotidiano e não-cotidiano, HELLER (ibid.: p. 105) distingue quatro momentos, a saber: a *intentio recta 1*, a *intentio recta 2*, a *intentio obliqua 1* e a *intentio obliqua 2*.

A *intentio recta 1* caracteriza-se por ser uma atividade do pensamento que simplesmente reagrupa e ordena as experiências e os dados do pensamento cotidiano.

A *intentio recta 2* parte das experiências ou dados do pensamento cotidiano (reagrupados e ordenados), desenvolvendo-os num plano que supera o seu nível. Trata-se do ponto de partida para a reflexão filosófica. Neste sentido, HELLER (ibid.: p. 190) cita Sócrates, capaz de levar um escravo a deduzir o teorema pitagórico, partindo apenas de suas experiências e do bom senso. A autora ressalta a interferência socrática sobre o escravo:

Com efeito, deve incitá-lo a *deduzir* o teorema, porque o pensamento cotidiano por si só é incapaz, em si e a partir de si mesmo, de 'sair' das experiências cotidianas e das estruturas do pensamento cotidiano a uma esfera científica homogênea.(XI)

HELLER (ibid.) cita também Platão, para o qual o ponto de partida da filosofia é o maravilhar-se, ou seja, a atitude que permite reconhecer no habitual o incomum: "... é um fato do pensamento cotidiano que conduz além da cotidianidade. Dele parte não somente a filosofia, mas todo pensamento fundado na *intentio recta* 2, seja qual for a sua forma".(XII)

A *intentio obliqua* é uma forma de saber que surge na estrutura do pensamento não-cotidiano; não parte do pensamento cotidiano e nem das suas experiências. HELLER (ibid.: p. 190-191) explica:

A *intentio obliqua* impugna totalmente o pensamento cotidiano, ou seja, não surge diretamente dos resultados e das experiências cotidianas e nem dos seus correspondentes conteúdos de pensamento. (...) A distinção entre *intentio obliqua* 1 e *intentio obliqua* 2 transcorre entre a filosofia e as ciências sociais por um lado e a ciência natural por outro.(XIII)

Mesmo afirmando que não existe uma muralha chinesa que separa o âmbito cotidiano do não-cotidiano, HELLER explicita os limites existentes na possibilidade de relação entre a *intentio recta* e a *intentio obliqua*. Isso significa que, na passagem do senso comum para à consciência filosófica, no contexto do ensino de filosofia, existem graus de aprofundamento da reflexão que devem ser considerados. Em nota explicativa (ibid.: p. 103), caracterizando estas duas categorias, diz a autora:

Na categoria de *intentio obliqua* compreendemos todo saber que não seja 'elevado' da experiência cotidiana, mas que surja através da única estrutura de pensamento já formada, das objetivações genéricas. Um primeiro tipo de teoria produzido através da *intentio obliqua* pode retornar à experiência apesar de que não possa ser 'elevado' a partir dela; um segundo tipo *por princípio* não admite *feedback*, salvo em suas conseqüências. Ambos os tipos de teoria representam o cisco no olho do *senso comum*.(XIV)

Nessa perspectiva, HELLER explicita a distinção entre a teoria

produzida na *intentio obliqua*, com suas estruturas e conteúdos passíveis e não passíveis de serem derivados da *intentio recta*, mas resguarda a possível compreensão e utilização, por parte do homem comum, daquelas produções que não podem ser derivadas da *intentio recta*, uma vez que (ibid.: p. 101) :

... isto [o fato do pensamento não-cotidiano, por vezes, não poder ser elaborado a partir do cotidiano — VPS] não significa que os conteúdos do pensamento não-cotidiano elaborados mediante a *intentio obliqua* não tenham nada em comum com a vida e o pensamento cotidianos.(XV)

A distinção entre o pensamento cotidiano e o pensamento não-cotidiano e a possibilidade de relação entre estas duas esferas está registrada de forma mais clara ainda na exemplificação seguinte:

O que Marx escreveu sobre a separação entre o ser e a essência não é derivável, em sua generalização histórico-filosófica, de nenhuma experiência cotidiana. Nenhum trabalhador pode alcançar o conceito de alienação através da *intentio recta*; mas quando qualquer trabalhador conheceu e assimilou a referida concepção marxista, surgida independentemente de sua experiência, através da *intentio recta*, generalizando suas próprias experiências, 'depurando-as' (*portanto, de um modo perfeitamente socrático*), pode chegar a conhecer sua condição de explorado e a exploração de sua classe, a conhecer a alienação, e em conseqüência também atuar para eliminar tal estado de coisas ...(XVI)

Um trabalhador, portanto, não precisa despojar-se totalmente de suas experiências anteriores para compreender as 'questões filosóficas', mesmo porque sua estrutura cognitiva está fundamentalmente alicerçada na experiência cotidiana, e não conseguiria despojar-se de sua estrutura cognitiva para assimilar os conceitos filosóficos com os quais tomou contato. No entanto, dado que todo indivíduo é simultaneamente ser particular e ser genérico, este trabalhador pode assimilar conceitos filosóficos surgidos independentemente da sua experiência. A assimilação, neste caso, se dá por um processo de *depuração*, ficando assim resguardada a possibilidade da

inter-relação entre a *intentio recta* e a *intentio obliqua* e, por conseguinte, assegurada ao trabalhador a possibilidade de, após o domínio paulatino de conhecimentos científicos e filosóficos, ir, simultaneamente, elaborando sua concepção filosófica do mundo. Do contrário, poder-se-ia supor que os trabalhadores estão totalmente à mercê das vanguardas ou que são dirigidos pelos intelectuais, o que significaria afirmar que estão necessariamente alienados, o que é um equívoco. Não se trata, portanto, de estabelecer limites rígidos no processo de inter-relação entre a *intentio recta* e a *intentio obliqua*, o que significaria ignorar a totalidade de determinações que constituem o movimento histórico; ao contrário, se trata justamente de considerar a complexidade de relações inerentes a este processo.

Há ainda um outro aspecto a considerar neste item. Já mencionamos, anteriormente, que a ciência, a arte e a filosofia, enquanto objetivações genéricas do conhecimento e do auto-conhecimento humanos, são partes integrantes da práxis humana em seu conjunto, práxis esta entendida como reflexão teórica sobre a realidade.

Para HELLER (ibid.: p. 189-190), a filosofia, embora de início tenha estado intimamente ligada às ciências naturais (a chamada filosofia da natureza), se distingue perfeitamente das mesmas; ainda que, de início, o filósofo tenha simultaneamente exercido a função de cientista, trata-se de saberes distintos. “Aristóteles pensava que para a investigação da natureza eram necessárias capacidades mentais distintas das necessárias para a filosofia; as primeiras representavam o *nus* e as segundas a *sofia*.” (XVII)

Na sua obra *Filosofia Radical*, HELLER (1983: p. 20 e 54-55) afirma que a atitude filosófica se caracteriza pelo questionamento da obviedade, pela não aceitação do que aparece como natural e pela insistência em colocar as chamadas “questões pueris” (“O que é isto? Como é isto? Por que é precisamente assim? Por que deve ser assim? Que finalidade tem isto? Por que tem de ser feito assim? Por que não pode ser feito de outro modo?”). Por

outro lado, a filosofia, enquanto uma utopia racional fundada sobre a tensão entre o ser e o dever-ser, propõe ao homem uma forma de vida na qual possa constituir-se enquanto essência.

O seu ponto de partida é certamente o espanto (*thaumázein*), que já contém o momento da *desfetichização*, pois significa simplesmente que se questiona o óbvio, mas que ele é aceito precisamente enquanto óbvio ... a filosofia é uma utopia racional que ordena o mundo segundo o critério do dever-ser do Bem e do Verdadeiro. Ela constitui o seu Bem e Verdadeiro, o seu *valor supremo*, que tem por missão guiar o homem, indicar-lhe como deve pensar, como deve agir, como deve viver ... A filosofia satisfaz o carecimento de uma racionalidade com relação ao valor, que seja desmistificadora a partir do ponto de vista de uma *forma de vida* por ela constituída e afirmada: sob tal luz, ela *critica* a inessencialidade do ser. Mas somente a filosofia pode satisfazer essa necessidade.

HELLER (ibid.: p. 20) chama ainda a atenção sobre a necessidade da reflexão sobre o valor e a busca da essencialidade humana, citando um episódio ocorrido com Spinoza, no qual a filosofia se apresenta na sua inteira radicalidade. Essa concepção de radicalidade da função da filosofia se opõe à visão cotidiana da imediatividade e da ligação da reflexão com o útil. A autora diz:

Quando Spinoza constata que se designa como bom o que é útil (e, em consequência, afirma — ao contrário — que é útil o que é bom), torna-se certamente culpado de inconseqüência lógica. Mas se trata de uma *fecunda* inconseqüência da filosofia, que deriva da *essência*, da qualidade utópica da filosofia.

A concepção de que a filosofia desempenha o papel de satisfazer o *carecimento de uma racionalidade* encontra-se explicitada também na obra *Sociologia da Vida Cotidiana* (HELLER, 1991: p. 208):

A filosofia é necessária a todo indivíduo, ainda mais quando a religião tem deixado de ser o veículo da moral e da imagem do mundo. É necessária porque o indivíduo, dado que vive, quer saber 'por que', por

que razão, para que fim ele vive. A filosofia pode desfeticizar o mundo em que o homem vive explicando-lhe em *que tipo* de mundo vive e como pode nele viver *o mais sensatamente possível*.(XVIII)

Os esquemas de comportamento e de conhecimento correntes na vida cotidiana, tais como a heterogeneidade, o espontaneísmo, a imitação, a hipergeneralização, o pragmatismo, a probabilidade, etc., são continuamente questionados pelo pensamento filosófico. HELLER (ibid.: p. 207) assim se exprime:

Com o intento de definir os conflitos genéricos, o pensamento filosófico supera sempre o nível do pensamento cotidiano, inclusive quando está articulado na linguagem cotidiana, ou se remete primeiramente à experiência de todos os dias. E isto se sucede inclusive quando o objetivo da filosofia é abertamente o de influir na vida cotidiana.(XIX)

Diferentemente do artista e do cientista, o filósofo, e com menor rigor o seguidor de uma filosofia, teria que ser coerente com os princípios por ele defendido, na medida em que estaria vinculando sua filosofia com sua própria vida cotidiana, quando estaria atuando conforme a teoria que formula. É preciso salientar que nas relações de produção alienadas e alienantes ocorre a fetichização da filosofia e de seu uso como legitimação de interesses particulares. Não podemos nos alongar aqui sobre esta questão. A respeito da autenticidade do filósofo, HELLER (1983, p. 26 e 34) assim se exprime:

O imperativo categórico do filósofo é: atua em conformidade com tua teoria! A filosofia não vivida *não é autêntica*, não cumpre a função da filosofia.(...) O 'filósofo especialista' não tem uma filosofia, embora conheça todas elas, mas as conhece exclusivamente em relação ao seu saber particular. Não tendo nenhuma filosofia, não pode nem mesmo elaborar uma forma de vida, nem dele se pode exigir nenhuma unidade entre pensamento e comportamento.

HELLER (1991, p. 208) discorre também sobre as dificuldades existentes para a penetração da filosofia no âmbito cotidiano. Destaca a atitude de coerência do filósofo com a obra filosófica e o rigor e a especialidade exigidos pela filosofia.

Isto [a coerência do filósofo — VPS] é de especial importância enquanto afeta a penetração da filosofia na vida cotidiana. Quem não é filósofo, raramente lê obras filosóficas, raramente elabora uma atitude em direção à individualidade e à obra filosófica coerente (...) para apropriar-se de obra filosófica (como em geral, para apropriar-se do saber genérico), são necessárias noções preliminares e especializadas. O que primeiramente cala na filosofia da vida cotidiana é a concepção de mundo, ou seja, o conteúdo ideológico carente de desenvolvimento conceitual, e o conseguinte ideal político e cotidiano de ação.(XX)

Finalmente, há que se destacar a importância atribuída por HELLER à filosofia da práxis. HELLER (ibid.: p. 209) considera a filosofia marxista como indispensável para a relação indivíduo/mundo, na medida em que possibilita a construção da individualidade para si. Nesse sentido, o processo de humanização precede a sociedade do futuro.

Somente a filosofia poderá proporcionar ao homem do futuro o pensamento e a concepção do mundo sobre cuja base elaborará sua relação individual com o mundo e — também individualmente — construirá sua conduta de vida pessoal. Por conseguinte, a filosofia marxista deve conquistar o posto que a espera na regulação da vida cotidiana. Mas há uma condição preliminar: a luta, que já empreende, por criar um mundo sem exploração e humanizado, por liquidar sua forma atual, por produzir as condições nas quais possa desenvolver essa função no futuro.(XXI)

Na relação dialética entre o real, entendido como as condições histórico-sociais de exploração nas quais estamos inseridos, e o possível, concebido como a utopia humanista a ser concretizada no futuro, a filosofia da práxis realiza uma função importante, na medida em que realiza a mediação entre o homem e o mundo, entre o “já” e o “vir a ser”. No tópico

seguinte, estaremos refletindo sobre a possibilidade de o professor de filosofia do ensino médio, enquanto profissional, concretizar a mediação entre o pensamento cotidiano e o pensamento não-cotidiano.

3. O PROFESSOR DE FILOSOFIA COMO MEDIADOR ENTRE O PENSAMENTO COTIDIANO E O PENSAMENTO NÃO-COTIDIANO

Neste item, estaremos tratando da concepção de professor como agente mediador entre o pensamento cotidiano e o pensamento não-cotidiano e das implicações desta concepção para o professor de filosofia da escola de ensino médio. Como foi mencionado anteriormente, consideramos esta concepção válida e entendemos que ela pressupõe uma outra concepção que também deve ser tratada aqui: a concepção de escola como instituição mediadora entre e a prática social global e os conhecimentos elaborados. Note-se que esta concepção de escola, por sua vez, supõe que os professores, na prática pedagógica, concretizem na sala de aula a referida mediação.

Antes de tratar da concepção de escola como instituição mediadora entre a prática social global e o conhecimento elaborado e da concepção de professor como agente mediador entre o pensamento cotidiano e o pensamento não-cotidiano, queremos esclarecer que estamos admitindo que a instituição escolar, no estágio atual da ciência e da tecnologia, desempenha na sociedade de hoje uma função educativa imprescindível. A complexificação das relações sociais requer a transmissão-assimilação dos saberes historicamente acumulados como condição necessária à reprodução dos indivíduos e à sobrevivência da própria sociedade. O prolongamento dos anos de escolaridade obrigatória se apresenta como um fenômeno do nosso tempo que, de certo modo, indica o reconhecimento da necessidade da escola como instituição educativa que é imprescindível para a vida em sociedade.



Vários educadores brasileiros têm investigado a concepção de escola como instituição mediadora. Citamos, a seguir, aspectos do pensamento de alguns deles atinentes a esta questão, mesmo dos que já foram anteriormente citados.

SAVIANI (1989: p. 120) considera que a prática pedagógica não interfere de modo mecânico e direto na prática social global; ela atua como atividade mediadora, agindo principalmente nos sujeitos desta prática. A escola, dentro desta perspectiva, exerce a função de mediadora entre os conhecimentos sistematizados e a prática social global, uma vez que está intencionalmente organizada para transmitir conhecimentos elaborados, desenvolver e criar habilidades, formar hábitos e convicções de que não é possível apropriar-se no âmbito da vida cotidiana mas que são necessários para a vida em sociedade. Assim, a escola tem por função precípua mediar o acesso do estudante ao conhecimento sistematizado e favorecer o acesso aos conhecimentos que não estão disponíveis fora da escola.

OLIVEIRA (1992: p. 91-99), buscando aprofundar o significado da escola como mediadora, adverte que a mediação escolar não pode ser entendida de modo mecanicista e unilateral, como se a prática educativa não estivesse relacionada com a prática social global e servisse apenas de “ponte” pela qual o indivíduo passasse numa época de sua vida. Segundo a autora (ibid.: p. 99), para compreender os vínculos da prática educativa com a prática social global, numa compreensão na qual se tome a prática social global como ponto de partida e como ponto de chegada, se faz necessário esclarecer em que consiste a atividade mediadora da educação escolar. A concepção de escola como mediadora supõe uma relação recíproca entre escola e sociedade, uma relação entre o conhecimento elaborado e os alunos.

A educação enquanto mediação no seio da prática social precisa, portanto, ser compreendida enquanto atividade que mantém um movimento recíproco dentro dessa prática mais ampla, *durante todo o seu*



processo de produzir-se, além de ser também um momento (os anos de escolaridade) na vida dos indivíduos de uma determinada sociedade.

DUARTE (1996: 1-74), tomando a teoria helleriana como referência principal, defende que a educação escolar exerce o papel de mediadora entre o cotidiano e o não-cotidiano na prática social do indivíduo. Vê ainda a necessidade de analisar as relações dos indivíduos com os diversos tipos de objetivações genéricas para-si (ibid.: p. 41):

... destacamos que essa abordagem da educação escolar enquanto mediadora entre o cotidiano e o não-cotidiano, isto é, entre a esfera das objetivações genéricas em-si e a esfera das objetivações genéricas para-si, remete à necessidade de serem analisadas as especificidades das relações que o indivíduo estabeleça com cada tipo de objetivação genérica para-si (ciência, arte, filosofia, moral e política).

Consideramos que a presente tese explicita uma das necessidades apontadas por DUARTE, a saber, a de analisar os tipos de relação que os professores e os alunos do ensino médio estarão estabelecendo com a filosofia, enquanto objetivação genérica para-si.

Feitas essas considerações sobre a escola como mediadora, passamos a analisar, a seguir, a concepção de professor mediador entre o pensamento cotidiano e o pensamento não-cotidiano, de forma a caracterizar alguns aspectos inerentes a essa concepção. Dentre tais aspectos, os da relação consciente do professor com o seu objeto de trabalho, da necessidade de reflexão sobre a distinção/relação entre as esferas do cotidiano e do não-cotidiano, e do comprometimento com a realização efetiva do objetivo da filosofia no ensino médio.

Quanto à relação que o professor estabelece com o próprio trabalho, HELLER (1991, p. 408), quando trata da relação do trabalhador com o trabalho de uma forma geral, afirma que também na docência esta relação pode ser de tipo consciente ou alienada:

Por exemplo, a docência, que ocupa um posto particularmente importante na divisão do trabalho, pode converter-se em uma atividade mecânica, estereotipada, baseada em clichês, mas também pode ocupar toda a personalidade do homem, sua criatividade, etc. Portanto, não é o tipo de trabalho, mas a relação com ele, que estabelece se a pessoa que ensina às crianças a ler e a escrever o faz como indivíduo ou como homem particular. (XXII)

Esta citação da HELLER é importante, de um lado porque desfaz o dogma de que a atividade docente, por suas próprias características e pelo posto que ocupa na divisão do trabalho, contenha em si mesma os antídotos ao trabalho alienado, e, de outro lado porque elege, como critério de reflexão sobre o nível de consciência do trabalhador docente, a *relação* que estabelece com o seu trabalho.

O refletir sobre a distinção/relação entre as esferas do cotidiano e do não-cotidiano é outra característica inerente à concepção de professor mediador e trata-se de algo que não é recente. Surge historicamente com a chamada idade da razão (a era do “logos” em oposição ao “mito”). A reflexão coincide, portanto, com o aflorar da própria filosofia (séculos VII e VI a.C.) e traz consigo a discussão relativa ao conceito de filosofia e, conseqüentemente, a discussão sobre a delimitação do seu campo de atuação no conjunto dos saberes da época.

Note-se que, já naquele tempo, a filosofia se definia a partir da relação com algumas concepções de mundo, especialmente a concepção mitológica. Depois, do ponto de vista da filosofia, as concepções de senso comum passaram por várias tendências, desde as que subtraíam ao senso comum qualquer significado histórico-social até as que o exaltavam. Entretanto, predominaram as tendências “racionalistas” que menosprezavam o pensamento comum. Nesta tese, como já explicitamos, nos limitamos à análise de alguns filósofos que, após Hegel, intensificaram a reflexão sobre o

cotidiano como temática filosófica.

A complexidade presente na distinção entre “o mito e o logos”, entre “o senso comum e o filosofar”, entre “a consciência ingênua e a consciência crítica” ou entre “o cotidiano e o não-cotidiano” reclama a reflexão filosófica sobre o significado de cada um desses pólos do conhecimento humano. Por conseguinte, a reflexão sobre a concepção de filosofia e de vida cotidiana, por parte do professor, concebido como mediador, coloca-se como um pressuposto básico para o trabalho com a disciplina na escola média.⁵

Quanto ao compromisso do professor como mediador com o alcance dos objetivos da filosofia no ensino médio, destacamos o ponto de vista epistemológico. A concepção de professor enquanto agente mediador entre os âmbitos do cotidiano e do não-cotidiano requer reflexões sobre uma teoria do conhecimento que esteja “afinada” com o princípio da mediação.

Reiteramos que não se trata de compreender, como assinala OLIVEIRA (1992: p. 95), a mediação como “ponte” que simplesmente liga dois pólos mantendo-os independentes entre si; a mediação supõe a idéia de síntese entre duas esferas do conhecimento que passam a se relacionar dialeticamente.

Quanto ao conhecimento, ele é concebido como algo que vai sendo construído socialmente pelo homem e, portanto, está permanentemente em reconstrução/construção. A concepção do professor como agente mediador supõe a ação desse professor como sujeito que interfere conscientemente no processo de apropriação do conhecimento por parte do aluno; o objetivo é elevar o aluno à reflexão filosófica e, assim, possibilitar a sua participação

⁵ Estamos tomando reflexão filosófica no sentido apontado especialmente por Heller e Saviani. Por nosso lado, concebemos a filosofia como a atividade perspicaz do pensamento humano sobre o universo e sobre si mesmo que busca a compreensão profunda dos fenômenos, sejam eles cotidianos ou não-cotidianos. Interessa-nos, pois, a ação permanentemente reflexiva do professor sobre a sua própria prática.

na reconstrução/construção de novos conhecimentos, quando da sua inserção na prática social.⁶ Tal interferência, portanto, se caracteriza pela intencionalidade e não pelo espontaneísmo.

Em relação a essa questão, ZELANTE (1994: p. 61-62) categorizou a prática crítico-reflexiva dos professores como prática que encerra em si um questionamento constante da própria ação docente; também entendeu tal ação como inserida na realidade e com a finalidade de transformação social. Disse a autora:

Sua posição [do professor crítico-reflexivo — VPS] diante da prática é de que ela é uma dimensão da prática social, que pressupõe a unidade teoria e prática. (...) No que se refere aos conteúdos, há uma preocupação em passar o saber historicamente acumulado e construído coletivamente [o conhecimento — VPS]. Tudo deve ser criticado e desvendado — para que apareçam as ideologias subjacentes na sua gênese — e acima de tudo superado.

Com base no que foi explicitado no capítulo e, de modo especial no item que estamos concluindo, procuraremos esclarecer, no próximo capítulo, o da análise do nosso objeto de estudo, as implicações advindas do uso do cotidiano para a prática educativa e as condições requeridas para uma abordagem do cotidiano capaz de assegurar a especificidade da filosofia e a efetivação dos seus objetivos no ensino médio, o que, como dissemos acima, supõe a atuação do professor como agente mediador entre o cotidiano e o não-cotidiano.

⁶ A perspectiva das tendências que advogam o processo de auto-estruturação do conhecimento (cf. NOT, 1981: p. 132-133) instala a minimização da interferência do professor no processo de apropriação do conhecimento, como se essa interferência implicasse necessariamente numa violência à individualidade do aluno. O enfoque da auto-estruturação ignora que o meio social, o que foi construído por outros homens, também interfere, e de forma muito sutil, no processo de apropriação do conhecimento.

CAPÍTULO II

ANÁLISE DO PROBLEMA

1 - INTRODUZINDO A QUESTÃO

Conforme foi anunciado na “Introdução” desta tese, o problema a ser analisado refere-se à posição espontaneísta¹ do professor de filosofia (no ensino médio) diante da concepção de cotidiano e do uso de temas desse cotidiano como base das discussões filosóficas a serem desenvolvidas em sala de aula. Tal postura do professor é apresentada como uma proposta pedagógica que pretende superar a chamada “falta de interesse” dos alunos e diretores de escola pela filosofia no ensino médio. No bojo do problema desse espontaneísmo está implícita também a necessidade de superar a mentalidade de que a filosofia seria “algo acessível somente a poucos” e, enquanto tal, seria uma “matéria pouco interessante para muitos”.

¹ Como foi explicitado no capítulo anterior, a posição espontaneísta do professor de filosofia (no ensino médio) está sendo entendida, nesta tese, como aquela postura não consciente do professor frente ao conteúdo e/ou à forma de abordar a disciplina em sala de aula, isto é, sem questionamentos sobre suas origens e seus fundamentos, sobre os procedimentos de execução, bem como sobre as múltiplas implicações de seus resultados. Em outras palavras, sem uma sistematização pedagógica.

Explicando mais detalhadamente: no ensino da filosofia na escola média, os docentes têm assumido como objetivo geral possibilitar aos seus alunos o aprender a pensar filosoficamente. Um dos meios encontrados nas duas últimas décadas, com o intuito de efetivar essa superação, tem sido o levantamento, junto aos alunos, de “temas do cotidiano” que (pretensamente) estão diretamente ligados ao interesse de cada aluno para a partir da seleção, organização e discussão dos temas, levá-los a uma reflexão filosófica.² Uma série de problemas surgiu dessas tentativas, fragilizando-se a proposta na relação entre alunos e docentes bem como entre docentes e direção da escola, e contribuiu (juntamente com outros problemas), de forma significativa, para a não escolha, por parte de várias escolas, da filosofia como componente da grade curricular.

Constatamos em pesquisas anteriores³ que, nessa proposta de trabalhar o cotidiano em sala de aula, a ausência de uma fundamentação teórica, bem como o desconhecimento de suas implicações na prática pedagógica, era uma constante; além disso, constatamos que não chegava a haver nem a mínima percepção da necessidade dessa fundamentação e muito menos a identificação, e respectiva compreensão, dos múltiplos

² Nos planos de ensino de filosofia destinados aos alunos do ensino médio encontramos freqüentemente expressões que denotam a intenção dos professores de possibilitar aos alunos a reflexão filosófica. São comuns expressões como: “Proporcionar aos alunos uma reflexão filosófica sobre o contexto social em que vivem”; “Levar o aluno a um questionamento em relação às concepções culturais do cotidiano e da sociedade”; “Propiciar aos alunos uma introdução à reflexão filosófica”; “... fornecer elementos que possibilitem a reflexão crítica sobre o fazer científico atual”, etc. Na parte dos procedimentos metodológicos dos planos, encontramos as estratégias de abordagem do cotidiano: leituras e debates sobre artigos de jornais e revistas, debates sobre temas do cotidiano, análise de músicas e filmes, etc. Várias outras fontes corroboram os objetivos e os procedimentos citados, entre elas depoimentos dos professores, relatórios de estágios e documentos da CENP.

³ Maria Teresa Penteado CARTOLANO, *Filosofia no ensino de segundo grau*, 1985; Mário Sérgio CORTELA, *A filosofia como produção histórica - proposta para o ensino de filosofia no 2º grau*, 1989; CENP, *Proposta curricular para o ensino de filosofia no segundo grau — segunda versão preliminar*, 1992; Vandéi

mecanismos que geram os problemas da prática realizada. Era como se o ato de assumir a proposta já garantisse, por si mesmo, as bases requeridas para enfrentar todo o processo da sua concretização.

Para melhor compreender a análise a ser feita sobre o problema surgido com o uso (sem a compreensão filosófica de suas bases e implicações pedagógicas) do cotidiano no ensino de filosofia na escola média, é preciso caracterizar alguns aspectos, de natureza estrutural (referentes à relação do professor com o sistema de ensino, que condicionam a problemática em questão) e conceitual (referentes à relação do professor, ou a falta desta, com o conhecimento filosófico sobre o cotidiano de modo geral, que condicionam o seu uso como elemento do trabalho educativo em sala de aula). São eles:

a) do ponto de vista da relação do professor com o sistema de ensino:

- as Leis de Diretrizes e Bases e as Propostas Curriculares
- a formação pedagógica do professor de filosofia
- a inserção do professor de filosofia na U.E.

b) do ponto de vista da relação do professor com o conceito de cotidiano e seu uso:

- a relação "educando x filosofia"
- o uso do cotidiano no ensino de filosofia, no ensino médio.

A descrição de cada um desses aspectos não garante, de per si, a compreensão de cada um deles isoladamente e nem explica o tema central da tese. No entanto, a descrição de cada um desses aspectos é indispensável para o momento de caracterizar a inter-relação entre eles e as suas implicações com o problema da tese. Com isso, torna-se possível dar uma visão de conjunto da problemática a ser analisada, qual seja, do (ab)uso do cotidiano no ensino de filosofia no ensino médio.



2. ASPECTOS DA RELAÇÃO DO PROFESSOR COM O SISTEMA DE ENSINO

Não é nosso objetivo neste item fazer uma apresentação exaustiva dos aspectos a serem tratados, mas salientar somente os elementos desses aspectos que condicionam o problema em questão.

2.1 - As Leis de Diretrizes e Bases e as Propostas Curriculares

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 5.692/71, art. 1º, embora deixando explícitos outros fatores inerentes ao processo educacional, teve como base a prioridade dada à formação técnico-profissional do educando. Assim reza o artigo citado: "Proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania".

A lei, com sua ênfase na "qualificação para o trabalho" em detrimento dos outros fatores apontados nessa citação⁴, acabou gerando o desinteresse e até a exclusão das disciplinas voltadas para a formação humanística, entre elas a filosofia. As disciplinas de filosofia, sociologia e psicologia foram sendo, pouco a pouco, excluídas da grade curricular do então segundo grau.

A lei seguinte, de número 7044/82, exprime a falência da intenção profissionalizante da lei anterior. Nesta lei, a expressão "qualificação para o trabalho" é substituída por outra, "preparação para o trabalho". Esta nova diretriz, artigos 4.º e 5.º, deu margem para que, a critério dos Conselhos de Educação, fossem introduzidas as "disciplinas de humanas". No caso do Estado de São Paulo, a partir de 1983, a filosofia, a sociologia e a psicologia,

⁴ Esse "uso da lei", na verdade, decorreu dos propósitos governamentais dos militares; mas não é possível entrar nessa questão neste trabalho.



se tornam disciplinas opcionais da grade curricular. Compete aos conselhos de escola escolher as disciplinas que comporão a parte diversificada da grade curricular; dentre elas a filosofia. Na verdade, essa norma constitui uma justificativa de exclusão da filosofia, dado que não há espaço, na grade curricular, para a inclusão simultânea das três disciplinas.

As *Propostas Curriculares*, elaboradas por órgãos estaduais, objetivaram definir o papel de cada disciplina na grade curricular e subsidiar o professor na sua tarefa de programar os cursos. Logo que a filosofia retornou para a grade curricular como disciplina opcional, em 1983, uma comissão de professores de filosofia elaborou um documento denominado *Sugestões de Conteúdo Programático de Filosofia*.

A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo — CENP (órgão da Secretaria de Estado da Educação — SE), a partir de 1984, assessorada por filósofos que acompanhavam o processo de reintrodução da filosofia no então segundo grau, promoveu vários encontros com o objetivo de elaborar nova proposta para o Ensino de Filosofia, pois a proposta inicial de conteúdo programático de filosofia fora criticada pelos professores como excessivamente extensa e centrada na história da filosofia. Constatava-se que as sugestões de 1983 não favoreciam a concretização do objetivo principal colocado para a filosofia no então segundo grau, que era o de despertar o “senso crítico” no aluno.

Em 1986, a equipe técnica da CENP apresentou para a rede a *Versão Preliminar da Proposta Curricular para o Ensino de Filosofia no 2º Grau*, na qual se buscava incorporar as sugestões e as críticas recebidas. É importante destacar que, durante essa primeira etapa do processo de discussão sobre o papel da filosofia no então segundo grau, as preocupações dos docentes voltavam-se mais para as questões políticas atinentes à ampliação da adesão à filosofia por parte das escolas, do que para as questões pedagógicas que emergiam na sala de aula.

A proposta seguinte, *2ª Versão Preliminar*, editada no ano de 1992, contou com maior participação dos professores que atuavam na rede, através de um levantamento das suas experiências, dificuldades e sugestões. Era uma proposta mais aberta nas suas diretrizes e que se adequava melhor à situação do ensino de filosofia: uma disciplina de caráter opcional e com poucas aulas e em poucas séries.

Esta última proposta enfatiza uma abordagem temática da filosofia, priorizando as áreas de ética e de epistemologia.⁵ Apresenta restrições às práticas espontaneístas de professores e alunos e sugere partir da vivência cotidiana dos alunos (São Paulo (Estado) SE/CENP, 1992: p. 17 e 46):

O trabalho com filosofia não pode ser reduzido a uma tentativa de reflexão que se apóie tão somente na vivência cotidiana e no espontaneísmo dos alunos. É preciso que a reflexão parta também, e necessariamente, de uma base sistemática das experiências culturais, hoje colocada pelas ciências. (...) Sugere-se, pois, que o encaminhamento mais adequado seja aquele que tematize prioritariamente a vivência do educando (axiologia), cuja problematização irá implicar explicitações de aspectos relativos ao existir situado dos homens (antropologia) e a discussão do conhecimento (epistemologia); isso tanto como exercício lógico e construção da ciência, como no seu aspecto ideológico (...) Daí ser mais viável tratar temas relacionados à experiência cotidiana dos alunos e "levá-los" a uma reflexão de cunho genuinamente filosófico, o que requer a busca das raízes históricas e teóricas das questões, a gênese e o caminho percorrido pelos conceitos, como uma espécie de arqueologia do saber.

A proposta apresenta duas observações quanto ao ato de partir da vivência cotidiana dos alunos. A primeira direcionada ao desenvolvimento da habilidade de identificação do imaginário dos alunos por parte do professor e a segunda voltada para realidade histórico-social, no sentido de tomá-la como ponto de partida para o específico da reflexão filosófica.

⁵ A proposta curricular de filosofia sugere os seguintes temas: Ética e cultura no mundo moderno; As revoluções técnico-científicas e suas implicações ético-políticas; Os direitos do homem e a construção da cidadania; Trabalho, realização e alienação; A educação e o mundo do trabalho; Os jovens e a construção



É interessante notar que a instabilidade da presença da filosofia na legislação educacional e o caráter de “pouca importância” atribuído a uma disciplina considerada meramente opcional, aliados ao fato da exacerbada prioridade da formação técnico-profissional, para citar somente alguns fatores, têm gerado desinteresse e até desdém, por parte de muitos diretores de escola, em relação ao ensino da filosofia.

Essas e outras circunstâncias adversas suscitaram uma discussão sobre a necessidade de revisão da lei que prevê a inclusão da filosofia, sociologia e psicologia, como disciplinas opcionais na grade curricular. A recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, assegura tal revisão e determina, em seu Art. 36 (Parágrafo 1º, item III), que:

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que, ao final do ensino médio, o educando demonstre (...) domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários para o exercício da cidadania.

Note-se que, por esse artigo citado, não se pode ainda assegurar que a filosofia venha a ter, necessariamente, um lugar na grade curricular do ensino médio. Com efeito, conforme parecer do Conselho Estadual de Educação, está-se entendendo que o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários para o exercício da cidadania” de que a lei fala, poderá ser adquirido de modo “transversal”, ou seja, por meio de outras disciplinas. Nesse sentido, no âmbito do Estado de São Paulo, a resolução SE-10 de 23-1-98 apresentou uma matriz curricular para o ensino médio noturno, na qual a possibilidade de opção por parte da escola encontra-se reduzida a zero. Nas observações explicativas da referida matriz, no item três, lê-se: “na 2ª série, a carga horária semanal proposta para Educação

da democracia; Comunicação, ideologia e o meios de comunicação; A vivência da intersubjetividade entre os jovens.

Artística [são previstas aí apenas duas horas — VPS] poderá, ouvido o Conselho de Escola, ser destinada à inclusão de Psicologia, Filosofia ou Sociologia ou, ainda, para componente da base comum, segundo resultados do SARESP". Na matriz curricular para o ensino médio diurno são reservadas, para opção da escola, uma aula na primeira série, uma na segunda e três na terceira.

Essa situação de uma certa indefinição do papel da filosofia na grade curricular e, conseqüentemente, na formação da cidadania, que se pode constatar na própria legislação educacional, tem gerado nos professores de filosofia um sentimento de insegurança que os leva a lançar mão de uma série de formas de ação que lhes possam garantir campo de trabalho docente, o chamado "interesse do aluno", e também apoio dos diretores.

Essa primeira descrição sobre a questão legal e a situação da filosofia não chega ainda a caracterizar interferência no problema nuclear desta tese, mas já esclarece os aspectos legais e suas conseqüências no ensino da filosofia, criando uma situação que dá margem ao surgimento do problema. Tal interferência será melhor percebida no decorrer da descrição dos demais aspectos, anteriormente enumerados, na medida em que a relação de interdependência entre eles vai ficando mais clara e evidente. A interdependência dos aspectos é que determina o tipo de tratamento do cotidiano utilizado pelos docentes na prática pedagógica.

2.2 - A Formação Pedagógica dos Professores de Filosofia

Antes de tudo, consideramos necessário repetir aqui o que já salientamos anteriormente: a discussão acerca das questões a seguir, relatadas sobre o processo de formação do professor de filosofia, não objetiva nesse momento avaliar globalmente os cursos de filosofia e nem propor mudanças nos mesmos; o objetivo é caracterizar os elementos que estão

interferindo na atuação do professor de filosofia no ensino médio, especificamente em relação àqueles elementos característicos de sua formação e que de alguma maneira condicionam a adoção, por parte dele, de posturas que contribuem para uma concepção simplista do cotidiano e de seu uso em sala de aula. Na raiz de tais posturas encontramos um desses elementos, a saber, como os cursos de filosofia se comportaram diante do exíguo e até inexistente campo de atuação profissional do licenciado em filosofia nas duas últimas décadas.

A atuação pedagógica do professor de filosofia tem como uma de suas bases principais as orientações recebidas no seu curso de graduação. Por isso, as questões pedagógicas relacionadas com a formação do educador têm sido objeto de preocupação constante entre os docentes e os pesquisadores que atuam nas disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura, sobretudo no momento em que as relações sociais passam a ser profundamente alteradas pelas transformações científicas e tecnológicas. Estas transformações têm gerado expectativas novas tanto em relação à função social das licenciaturas quanto em relação ao papel do educador numa sociedade em ritmo de globalização.

Contudo, a preocupação com a formação do educador, embora esteja em pauta no momento, não é recente. Essa preocupação se acentua com o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* e coincide com a adoção da diretriz política que preconiza a democratização do ensino. A legislação também confirma tal preocupação, expressa nos critérios exigidos para a regulamentação das licenciaturas. Com o objetivo de assegurar aos licenciados formação compatível com a natureza do trabalho docente, os órgãos regimentais estabeleceram que nos cursos de licenciatura algumas disciplinas próprias do curso de pedagogia fossem exigidas, tais como: didática, estrutura e funcionamento do ensino, prática de ensino e psicologia da educação. As experiências demonstram, contudo, que a obrigatoriedade

legal da presença de algumas disciplinas voltadas para a formação do docente, na grade curricular de um curso, não garante, “per se”, formação pedagógica qualificada.

O delineamento das condições estruturais ideais para o preparo de um profissional capacitado para enfrentar os desafios postos pelas situações adversas do trabalho docente, hoje, ultrapassa o campo de atuação dos docentes das disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura. A formação docente adequada depende do trabalho conjunto de todos os docentes de um curso, expressa no seu projeto pedagógico.

A elaboração conjunta do projeto pedagógico possibilita articular os esforços na direção do perfil do profissional a ser formado, evitando com isso o divórcio entre a chamada “formação específica” e a “formação do professor”. No caso dos cursos de filosofia, a confluência dos esforços, seja para a formação do docente, seja para a formação do pesquisador, ou para ambos os campos, pode possibilitar a superação do hiato existente entre as disciplinas voltadas para a formação do filósofo e as disciplinas voltadas para a formação do docente.

Para um melhor entendimento dessa questão, no que se refere ao problema desta pesquisa, é importante explicitar a gênese desse hiato e sua manifestação.

No Estado de São Paulo, constatamos, ainda hoje, a existência de inúmeras Faculdades que ostentam em sua denominação a expressão “Faculdade de Filosofia”, quando na realidade apenas algumas delas mantêm o Curso de Filosofia, quer na modalidade de bacharelado, quer na modalidade de licenciatura. Dentre estas faculdades remanescentes predominam as públicas e as confessionais.

Houve faculdades de filosofia que mantiveram os cursos de licenciatura, sem a opção para o bacharelado; mas surgiram uma série de agravantes quando os alunos, interessados apenas no bacharelado se viram

coagidos a estudar também os assuntos relativos à licenciatura.

Além disso, as licenciaturas em filosofia sofreram impactos adicionais advindos da exclusão da disciplina filosofia da grade curricular do então denominado segundo grau, a partir do ideário técnico-profissionalizante consolidado pela Lei n.º 5692/71, impactos estes não assimilados pelas estruturas dos cursos. Foi o ensejo, para que a filosofia se tornasse uma licenciatura pró-forma.

A inexistência da possibilidade real de os licenciados em filosofia exercerem a função para a qual estavam sendo habilitados gerou paulatinamente um desânimo, tanto nos alunos quanto nos docentes responsáveis pelas disciplinas pedagógicas desses cursos. Um dos problemas práticos para a formação consistiu no fato de que não havia sequer local adequado para a realização dos estágios. Os alunos precisavam realizar seus estágios em disciplinas afins. Diante disso, as licenciaturas em filosofia tiveram as disciplinas pedagógicas e suas respectivas cargas horárias reduzidas ao mínimo exigido por lei. Em contrapartida, buscou-se reforçar a formação do pesquisador em filosofia.

O retorno da Filosofia como componente opcional da grade curricular do então segundo grau e a conseqüente criação potencial de um campo de trabalho para os licenciados nessa área, a partir de 1983, figuram como acontecimentos que não conseguiram reverter a situação de “mal-estar” historicamente instaurada em relação às disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura em filosofia. A remota possibilidade de atuar como docente, a crise da escola pública, o desprestígio da docência até mesmo no interior da própria licenciatura, além dos preconceitos de alguns docentes dos cursos de filosofia em relação ao exercício do magistério público no ensino fundamental e médio, são elementos que sustentaram tal situação de desconforto.

Tais contradições geraram uma série de preconceitos que serviram para subtrair ao aluno universitário a motivação para se dedicar, com afinco,

ao estudo dos problemas relacionados com o exercício da profissão docente. Diante disso, o problema fundamental de cada aluno, que consiste em responder por que optou pelo curso e o como poderá dele se utilizar no mundo do trabalho, foi na maioria das vezes escamoteado. Ainda assim, a possibilidade de opção entre licenciatura e bacharelado pode equacionar apenas parte dos problemas relacionados com a motivação e dedicação dos alunos para a licenciatura, pois a forma de organização desses cursos e a integração entre os cursos de licenciatura e os bacharelados estão ainda por ser melhor discutidas.

Até mesmo nas licenciaturas conjugadas com o bacharelado, via de regra, se estabeleceu uma separação entre a formação específica e a formação pedagógica dos alunos. Essa dicotomia tem sido consolidada em muitos cursos pela adoção do esquema 3 + 1, a saber, o graduando cursa três anos de bacharelado e no ano seguinte, caso não encontre opção melhor, cursa a licenciatura. Na raiz de tal dicotomia existem dois pressupostos equivocados. De um lado, pressupõe-se que os docentes da área específica não precisem abordar os seus conteúdos de modo a considerar que parte deles será ministrada para alunos do ensino médio, o que, na prática, significa ignorar que seus alunos poderão vir a ser docentes. De outro lado, pressupõe-se que os docentes da área pedagógica não precisem se preocupar com os conteúdos específicos do curso, dado que as disciplinas pedagógicas são tidas como técnico-instrumentais e por isso prescindem da especificidade do curso.

Um outro fator relevante diz respeito à elaboração do projeto pedagógico desses cursos. Nessa atividade de planejamento, nem sempre se tem levado em conta o engajamento profissional dos egressos dos cursos. Ora, se à organização coletiva do projeto pedagógico de um curso compete assegurar a especificidade do curso para além das pressões do mercado, e ao mesmo tempo avançar no sentido de vislumbrar novos campos de atuação

profissional, devem os organizadores pautar-se também por dados sobre o destino dos egressos de um curso nas condições atuais. No caso dos egressos formados no curso de filosofia, se tem constatado que, a maioria está engajada em atividades profissionais distintas da docência e da pesquisa, um número significativo tem trabalhado na docência no ensino fundamental e médio e um pequeno número tem-se dedicado à pesquisa e/ou ao magistério superior.

Em suma, no tocante à formação docente, podemos constatar que nem sempre as graduações em filosofia foram coesas quanto à preocupação com a formação pedagógica dos seus alunos. A inexistência da possibilidade real do exercício da docência, no período em que a disciplina foi excluída da grade curricular, fez com que os cursos, em suas propostas pedagógicas, dessem prioridade à formação de pesquisador em detrimento da docência. Ainda que continuassem com a denominação licenciatura, e por força da legislação mantivessem a carga horária mínima referente à formação pedagógica dos licenciados, não havia preocupação com a formação do professor. Acresce-se a isso tudo que os estágios, nesse período⁶, eram realizados em outras disciplinas, dado não haver aulas de filosofia para observar e nem classes no secundário onde as regências pudessem exercitar-se.

Na prática, paradoxalmente, bacharéis e licenciados em filosofia, que jamais se haviam colocado a hipótese de atuar como docentes, por se terem achado sem empregado e/ou constatado que mais ganhariam no magistério do que na profissão que vinham exercendo, acabaram assumindo aulas de filosofia. Ou também as aulas de filosofia foram assumidas por profissionais de outras áreas, seja porque estavam completando jornada de trabalho, seja porque não havia filósofos interessados em ministrar a disciplina.

⁶ Trata-se do período que se inicia com o Golpe Militar de 1964 (a Lei 5692/71 vai consolidar o ideário técnico-profissionalizante dos militares) e se estende até 1983 (Lei 7044/82), quando a filosofia pode retornar como disciplina opcional da grade curricular do então 2.º grau.

Cumpra mencionar finalmente, que a formação pedagógica do professor de filosofia, bem como a de todo professor, não se restringe ao curso de graduação. Vários são os educadores que têm refletido sobre a necessidade de elaboração de programas de educação continuada e, a própria LDB em vigor, no Art. 63, item III, prescreve que os institutos superiores de educação manterão “programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis”. Consideramos que a formação em exercício pode contribuir para a construção de um projeto de escola organizado coletivamente e, por conseguinte, possibilitar a inserção do professor de filosofia na unidade escolar, no contexto que estaremos explicitando no item seguinte, de forma mais integrada.

Com os elementos apresentados, objetivamos situar os percalços que atravessam o caminho dos cursos de licenciatura em filosofia, causando sua falta de identidade, o que, em grande parte, revela problemas que a legislação gerou (como foi explicado no item anterior). Com isso, objetivamos buscar compreender o perfil da maioria dos docentes de filosofia atuantes na rede pública do ensino médio e o que deu margem à escolha do cotidiano como base de suas aulas.

Os desafios com os quais se deparam os docentes de filosofia são semelhantes aos enfrentados pelos docentes das outras disciplinas da grade curricular. Entretanto, no caso da filosofia (como se pode deduzir do que já foi exposto até aqui) os problemas se agravam: por um lado, pela forma instável como a filosofia está colocada no ensino médio; por outro, pela inconsistência da formação pedagógica recebida pelo professor, formação nem sempre compatível com o número e o grau das dificuldades encontradas na sala de aula. Perante tais fatores, muitos docentes lançam mão de alternativas pedagógicas que acabam por descaracterizar o ensino da filosofia, dentre elas as que tomam o cotidiano como determinante da programação do curso. Ademais, poder-se-ia argumentar que a reconstrução

curricular dos cursos de filosofia e a relação bacharelado e licenciatura se colocam como uma discussão necessária para uma melhor preparação do docente. Mas o aprofundamento dessa discussão situa-se para além dos intentos neste nosso trabalho.

2.3 - A Inserção do Professor de Filosofia na Unidade Escolar

A atuação do professor de filosofia na escola de ensino médio da rede pública não está determinada apenas pelas diretrizes legais que regulamentam a presença da filosofia na grade curricular do ensino médio, e nem tão somente determinada pelas características advindas da sua formação pedagógica, temas estes já enunciados anteriormente. O local de trabalho do professor de filosofia, a Unidade Escolar (U.E.), apresenta algumas outras características determinantes que, diretamente, atingem o professor de filosofia. Somam-se aí três fatores, cuja incidência se dá, em grande parte, pelo fato de que pouco se tem estudado sobre o papel da filosofia e a identidade do professor de filosofia no ensino médio. Quando muito, essas questões têm sido pesquisadas tendo em vista o ensino superior.

O professor de filosofia no ensino médio encontra-se sempre vinculado a uma escola, a uma determinada "Unidade Escolar", normalmente diferente da escola teoricamente idealizada por ele próprio ou por terceiros. Na escola em que atua, o professor de filosofia se relaciona com interlocutores sem formação filosófica e que, por vezes, têm visões estereotipadas da filosofia e do filósofo: professores, administradores, alunos e comunidade.

Na apresentação deste tópico sobre a inserção do professor de filosofia na U.E., nos limitaremos à questão da relação dos professores de filosofia com os diretores da escola e demais educadores, uma vez que esses profissionais, no conselho de escola, participam decisivamente da escolha das disciplinas que serão ministradas naquela determinada escola. Cumpre

esclarecer que a relação dos professores de filosofia com os demais educadores se trava tanto no âmbito dos paradigmas como no âmbito da prática.

As concepções filosóficas sobre a educação assumidas pelas direções de escola, bem como pelo conjunto dos docentes da escola média, exercem forte determinação sobre a elaboração do projeto pedagógico da unidade escolar, e, conseqüentemente, sobre a consideração do lugar da filosofia no ensino médio. Haja vista que o conselho de escola é o órgão que decide sobre a inclusão ou não da filosofia na parte diversificada da grade curricular, e, no caso de inclusão, ele delinea as atribuições dessa matéria no conjunto do projeto pedagógico da U.E. Não se trata, portanto, neste item, de apenas caracterizar as representações que esses educadores fazem da filosofia enquanto tal, mas de caracterizar também as representações que fazem da escola como um todo: trata-se de levar em conta a filosofia da educação subjacente às suas práticas, dado que muitas das justificativas para a não inclusão da disciplina, ou para a sua exclusão, são determinadas por compreensões técnico-pragmáticas da função da escola na sociedade de hoje. Noutros termos, a lógica que orienta a decisão sobre a inclusão ou a exclusão da disciplina se sustenta nos paradigmas que, consciente ou inconscientemente, alicerçam a prática dos educadores.

Quando os órgãos regimentais admitiram a possibilidade da reintrodução da filosofia no então segundo grau (Conselho Estadual de Educação, inc. III do art. 7 da deliberação n.º 28/82), estavam objetivando para a disciplina o papel de formadora da consciência crítica dos alunos. Com a inclusão da filosofia, psicologia e sociologia, esperavam assegurar às chamadas ciências humanas um novo espaço na grade curricular, e, conseqüentemente, propiciar ao adolescente uma formação humana global, menos unilateral. A partir de então, começou a vingar a idéia de que as demais disciplinas “humanas” da grade curricular, tais como a história, a



geografia, a literatura, etc., também deveriam ser abordadas em sua contribuição para a referida formação crítica. Isso significava, porém, admitir que a filosofia não é tão indispensável, sobretudo se colimasse exclusivamente um tal fim.

Um dos primeiros problemas que surge, portanto, é o das diversas interpretações do que seria a formação crítica do futuro cidadão. Ao tomarem a noção de crítica de forma ingênua, muitos legisladores e docentes entenderam que a formação da consciência crítica prescindia da aquisição simultânea dos conteúdos, do trabalho de sistematização do pensamento e da organização disciplinar. De um lado, a partir do enfoque para a formação humana global, reconhecia-se a possibilidade de a escola, por meio de sua função básica, transmitir conhecimentos sistematizados, ser capaz de interferir na formação das consciências, o que significava buscar a superação da tão falada “tendência reprodutivista da educação”. Mais do que isso, admitia-se que a escola, por meio de uma opção teórica, poderia interferir na formação ideológica dos seus alunos, elemento esse até então rechaçado pelas tendências de inspiração positivista. De outro lado, as escolas que já estavam conseguindo poucos resultados na sua tarefa de possibilitar aos alunos o domínio dos conhecimentos mais sistematizados da língua pátria, das ciências e da história, optaram pela formação humana global difusa, dando ênfase aos processos de convivência social entre os alunos. Em ambas as situações, os professores de filosofia recusaram o caráter messiânico por vezes atribuído à filosofia: a filosofia, não obstante ter um papel a desempenhar, não seria capaz, isoladamente, de “regenerar” a identidade do ensino médio e nem mesmo de resgatar a sua boa qualidade.

É nesse contexto mais amplo da construção de um projeto de escola⁷

⁷ Entendemos que a construção de um projeto coletivo para a escola, que permitisse a reflexão sobre o resgate do papel da escola como mediadora entre os âmbitos do cotidiano e do não-cotidiano, convergiria para a percepção, por parte do conjunto dos educadores, da importância da filosofia na formação do adolescente.



que a receptividade à filosofia por parte do conjunto dos educadores ainda tem sido uma questão controvertida.

Um balanço sobre o comportamento dos conselhos de escola em relação à opção por filosofia, após mais de treze anos, tendo presente a possibilidade de contá-la como um componente da grade curricular, revela muito das concepções dos educadores sobre a disciplina. Por meio de pesquisa realizada por São Paulo (Estado) SE/CENP (1988b: p. 2) sobre a situação da filosofia nas escolas estaduais que mantêm o ensino de filosofia, em 1988, constatou-se que 67% das escolas haviam incluído a disciplina em suas grades curriculares e com uma média de duas horas-aula semanais em duas séries. As delegacias de ensino da capital eram as que concentravam maior número de escolas que optaram por filosofia.⁸ A partir daquela data, não houve alteração favorável à filosofia.

O conjunto dos dados analisados demonstra que a filosofia continua sendo desconsiderada pelos docentes de outras áreas por uma série de motivos: pelo fato de não terem tido formação filosófica, pelo senso comum vigente e por questões práticas relacionadas com a disputa por um maior número de aulas numa mesma escola e com a rotatividade do professor de filosofia. Passaremos a comentar cada um desses motivos, dado que eles são relevantes para esta pesquisa, pois elucidam as condições de trabalho do professor de filosofia e dão ensejo à saídas espontaneístas na abordagem da filosofia.

a) A precária formação filosófica dos demais educadores

Entretanto, não é essa a diretriz adotada pela Secretaria de Estado da Educação. Para se ter uma idéia, no concurso de efetivação de professores proposto pela Secretaria, e que deverá ser realizado ainda sob o atual governo, foram excluídos os professores de filosofia, psicologia e sociologia.

⁸ A pesquisa da SE/CENP (1988b: p.3) cita que a situação era insatisfatória nas então DREs de Bauru, São José do Rio Preto, Araçatuba, Pres. Prudente e Marília. Com efeito, constatamos, em 1991, que na DRE de Marília a adesão por filosofia se dava em apenas 20% das escolas de 2.º grau (SILVA, 1993: p.18).



Dentre os educadores que atuam na escola de ensino médio, muitos deles não tiveram formação filosófica sistemática em seus cursos de graduação, a saber, introdução à filosofia, filosofia da educação ou filosofia e história da educação. Mesmo entre os pedagogos, alguns na função de diretores, existem os que fizeram apenas “complementação pedagógica”, sem necessariamente terem cursado algo voltado para a filosofia.

Em decorrência da desinformação filosófica, muitos estereótipos sobre o professor de filosofia foram sendo reforçados: aquela figura estranha na sua forma de trajar e se comportar, alguém “desligado da realidade”, prepotente, “crítico demais” (entenda-se aí por “crítico”, uma pessoa que “sempre faz objeções ao que está sendo feito ou proposto”), etc. Tais rotulações, muitas vezes preconceituosas, criam dificuldades adicionais para a atuação docente do professor de filosofia. Contudo, noutros momentos, para chamar atenção sobre si ou mesmo para compensar seu despreparo pedagógico, o docente de filosofia acaba assumindo condutas incompatíveis com os objetivos postos para a disciplina e, de certa forma, justificando os referidos estereótipos.

As reações negativas em relação aos professores de filosofia constituem, em última análise, uma reação contra a própria filosofia. Ilustram tal situação a postura do diretor de escola que chega a afirmar: “detesto vocês da filosofia”, “vocês são irreverentes”, “querem ser sempre os diferentes”, “consideram-se acima dos demais colegas de trabalho”⁹, e a justificativa de um outro diretor que argumentou não introduzir filosofia por considerá-la “uma matéria de contestação”. Tais depoimentos evidenciam que, de alguma forma, os professores de filosofia são vistos como ameaça às diretrizes da administração convencional, mesmo que essa ameaça não corresponda aos fatos na maioria dos casos.

⁹ Depoimento de um professor de filosofia em confronto com seu diretor.



Nesse contexto de desinformação, uma das primeiras dificuldades enfrentadas pelo professor de filosofia consiste no desconforto de ver o seu trabalho docente avaliado por seus colegas com base em critérios que, muitas vezes, lhe são desconhecidos. As dificuldades aumentam quando tais avaliações se tornam decisivas em função de a filosofia ser uma disciplina opcional. Dependendo do “desempenho” do professor, desempenho desejado ou não pelos seus colegas de trabalho, a filosofia poderá ser ou não mantida na grade curricular da U.E.

Nos casos apontados de desconhecimento da filosofia, a probabilidade de inclusão da filosofia (por parte do conselho de escola) é bem menor, uma vez que, de tais perspectivas, não vislumbram a potencial contribuição da filosofia na formação do estudante do ensino médio. É, portanto, um enorme equívoco tomar como critério para a escolha da filosofia para o currículo do ensino médio a atuação do professor de filosofia. Buscando solução para esse estado de coisas, o professor de filosofia, sem o devido preparo pedagógico, lança mão de saídas espontaneístas, dentre elas as que supervalorizam os procedimentos como instrumentos para a superação do “problema”.

b) O senso comum vigente

Os pressupostos que marcam a direção e a organização do chamado “Plano Escolar” de cada escola têm, na sua base, na quase totalidade dos casos, um senso comum vigente, nem sempre percebido conscientemente por seus adeptos. O que já foi descrito nos itens anteriores vai oferecendo subsídios para a formação desse senso comum e condicionando o comportamento de rejeição dos demais professores ante a filosofia e os professores de filosofia. De início, essa rejeição se apresenta de forma camuflada, como se os motivos para a rejeição fossem apenas de ordem metodológica, a saber, o tipo de abordagem feita pelo professor, os temas tratados (sobretudo se selecionados entre os da filosofia antiga, etc.). A seguir, vêm as acusações de que os professores de filosofia não elaboram um



plano de ensino que assegure a especificidade filosófica, já que estão trabalhando com temas do cotidiano, e que, à mercê desses problemas, passam a desencadear discussões “panfletárias” e reivindicações que ameaçam a estabilidade da escola.

É interessante notar que esses extremos surgem tanto na abordagem da filosofia como na de outras disciplinas que apresentam problemas semelhantes. Mas o fato de a filosofia não possuir o estatuto de disciplina obrigatória dá o ensejo a que os administradores procurem solucionar os conflitos existentes excluindo a disciplina de filosofia da grade curricular, solução que não é adotada no caso de disciplinas obrigatórias da grade curricular. Para os herdeiros de uma concepção conservadora da educação, qualquer fenômeno que se apresente como problema, no âmbito do ensino de filosofia na escola média, constitui pretexto para “colocar em xeque” a viabilidade e a importância da filosofia.

A confirmação de que há uma recusa da filosofia ainda procede do seguinte: muitos dos que se proclamaram favoráveis à reintrodução da disciplina, à proporção que percebiam a sua estrita relação com a formação crítica dos indivíduos, mudaram de opinião. Nesse sentido, a tentativa, por parte do professor, de fazer uma abordagem mais “agradável da filosofia”, com o intuito de torná-la aceitável, não garante que os opositores da filosofia se convertam e passem a advogá-la como componente da grade. No máximo, se tem chegado a uma postura de tolerância em relação a essa área do saber, pois os motivos da rejeição excedem o meramente formal. É preciso compreender que o debate sobre questões polêmicas, no bojo da reflexão filosófica, será sempre inevitável, pois o debate é inerente à própria concepção de filosofia.

Nesse contexto dos conflitos, a crítica, por parte de outros docentes, de que a filosofia é muito árida e nada tem a ver com a vida concreta das pessoas, tem sido rebatida pelos professores de filosofia apenas



parcialmente, através da mudança do conteúdo selecionado ou por um enfoque mais cotidiano dos temas tratados em sala de aula. Na verdade, aqueles professores, ao fazerem a citada crítica, embora não o admitam, são “*a priori*” contrários ao exercício da reflexão filosófica e/ou desconhecem as possibilidades dessa área do saber.

Ademais, o fato de o professor selecionar temas atuais da filosofia para o estudo na sala de aula não garante, per se, uma aula necessariamente mais interessante. O estudo dos pré-socráticos pode ser tão instigante quanto o estudo de temas contemporâneos da filosofia, pois o resultado depende de muitos fatores, inclusive de o que alunos e professores esperam da escola. Logo, o problema não reside na seleção do conteúdo, nem nos procedimentos utilizados. A insatisfação tem uma raiz nos pressupostos disseminados pelo senso comum vigente sobre o que seja a filosofia e o professor de filosofia. Por conseguinte, as alternativas espontaneístas se têm prestado mais à descaracterização da filosofia do que contribuído para a consolidação da filosofia no ensino médio.

c) Questões práticas: disputas por aulas, “desenraizamento” e rotatividade

Devemos estar ponderando ainda sobre a interferência de algumas questões práticas como motivadoras das decisões dos conselhos de escola pela não opção por filosofia ou pela redução ou extinção da carga horária de filosofia numa U.E. Evidentemente, os motivos não são abertamente explicitados.

Constata-se, juntamente com os pressupostos e o senso comum vigente que têm embasado as decisões de parte dos referidos conselhos, um primeiro fator de ordem prática. Trata-se do interesse de professores de outras áreas por concentrar um maior número de aulas numa mesma escola, e também do interesse de diretores de escola por preservar o vínculo daqueles docentes que o perderiam caso houvesse a opção por filosofia.

Outra questão prática relevante, atinente à inserção do professor de filosofia na U.E., diz respeito ao seu regime de trabalho como horista. Esse regime acaba desvinculando o professor de filosofia de um local de trabalho onde poderia estar/sentir-se enraizado e, como tal, participando dos conselhos, comissões, festividades, etc. Mesmo quando o docente consegue carga horária completa, via de regra se vê na condição de trabalhar em várias escolas. Tal fator dificulta tanto o seu enraizamento na escola, como sua participação nas atividades programadas pelo conjunto da U.E. e mesmo seu engajamento na comunidade local e nos órgãos representativos e deliberativos da escola. O pequeno número de aulas de filosofia disponíveis na rede não constitui jornada ou cargo, e isso tem colocado os professores de filosofia numa condição de trabalho objetivamente muito precária. Se o professor não consegue somar um número de horas de trabalho suficientes para a sua subsistência, acaba desistindo das aulas ou assumindo-as como "bico".

Em *A Escola Pública como local de Trabalho*, SILVA JUNIOR (1990: p. 118-124) defende a necessidade de enraizar o professor na escola. Esse enraizamento supõe em primeiro lugar a permanência do professor na escola, o seu local de trabalho. Para isso a mudança de regime de trabalho do docente, de horista para contrato mais sólido, seria indispensável. É o caso do professor de filosofia. Dado que a maioria das escolas de ensino médio não possui salas suficientes para a constituição de jornada de trabalho e o trabalho está sendo concebido como acúmulo de horas, esse professor, para completar sua carga, deve percorrer várias escolas. Com isso, como já foi dito, não consegue um lastro de ação, não se enraíza na escola, condição para sua atuação em conselhos, atividades culturais extra-classes, etc., e nem mesmo pode explicitar-se no Conselho de Escola sobre a importância da filosofia na grade curricular.

Relacionado à questão da não consideração da escola como local permanente de trabalho do professor, existe o problema da descontinuidade desse trabalho. A descontinuidade está diretamente ligada à rotatividade dos professores. Espalhados por várias escolas, e muitos deles ACTs — Admitidos por Contrato Temporário —, os professores de filosofia estão em constante mudança de escola.

Foi-nos possível experimentar essa situação de rotatividade dos professores quando da nossa intenção de desenvolver um projeto de pesquisa na rede pública, com característica de intervenção, por um período de três anos consecutivos (1993 a 1996) e com o mesmo grupo de professores. Trata-se do projeto de pesquisa denominado “A filosofia no ensino médio: seleção, tratamento e produção de textos” e que serviu como suporte inicial para a presente tese. Esse projeto tinha como objetivo um trabalho conjunto com professores de filosofia do ensino médio e visava a seleção, o tratamento e a produção de textos que estivessem vinculados aos temas do cotidiano de interesse dos alunos. Não fossem as razões teóricas que motivaram a mudança de enfoque daquele projeto, a execução do mesmo dentro da metodologia nele prevista, se inviabilizaria, uma vez que dentre os professores que assumiram desenvolvê-lo, 75% tiveram sua situação de trabalho alterada no ano seguinte: tinham mudado de escola, haviam entrado para o mestrado, ou achavam-se desempregados em decorrência da exclusão da disciplina da grade curricular.

Por outro lado, as constantes mudanças impostas por Leis Federais, Estaduais e Municipais para a Educação, tanto do ponto de vista administrativo como pedagógico, têm impedido a consolidação de experiências válidas. As rupturas nos projetos governamentais para a educação são tão velozes que impossibilitam a elaboração de um estudo que considere a evolução das experiências dos docentes ao longo de sua carreira, à semelhança do realizado por MICHAËL HUBERMAN, em “O ciclo de vida



profissional dos professores” (NÓVOA, org.: 1992, p. 31-62).

O professor, diante da instabilidade na profissão advinda do pequeno número de horas-aula disponíveis, o que o obriga a buscar paralelamente outras fontes de renda, e diante da insegurança de não contar com trabalho continuado por se tratar de uma disciplina opcional da grade curricular, vê-se coagido a atender a qualquer expectativa do diretor, dos demais colegas e dos alunos. Fica restringida a sua autonomia de docente e, logo, comprometida a especificidade da filosofia.

3. ASPECTOS DA RELAÇÃO DO PROFESSOR COM A PROBLEMÁTICA

Como se pode constatar na caracterização dos aspectos do item anterior, o qual estuda a relação do professor de filosofia com o sistema de ensino, tais aspectos contextualizam a situação desse professor, e isso permite entender o ambiente em que a problemática em questão se verifica. No entanto, enquanto aspectos da situação geral em que está inserido o docente, não explicam o problema na sua especificidade. O presente item, portanto, tem o objetivo de explicá-lo. Trata-se da relação “educando x filosofia” e do uso do cotidiano como base dos debates de sala de aula para ensino de filosofia na escola de ensino médio.

3.1 - A Relação “Educando x Filosofia”

No tópico anterior, dissertamos sobre a inserção do professor de filosofia na escola de ensino médio, apresentando algumas condições que têm contribuído para dificultar o seu trabalho docente. É preciso, aqui, salientar que esta e as outras questões já discutidas (tais como as determinações legais e a formação pedagógica dos professores de filosofia), que condicionam



o problema da mediação entre a filosofia e o cotidiano no ensino médio, também interferem na recepção que os alunos têm da filosofia. Obviamente, não se espera que os estudantes sejam imunes às influências do seu contexto e aos juízos de valor tecidos sobre a filosofia nas diversas situações que vivem.

O pensar próprio da faixa etária em que se encontra a grande maioria dos alunos do ensino médio tem como uma de suas características o “ser dirigido pelo senso comum” mais dominante do momento em que vivem; trata-se daquele senso comum que responde às suas necessidades prático-utilitárias e que, no capitalismo, é muito explorado pela mídia para garantir os interesses da sociedade de consumo. As preocupações dos alunos da escola média são movidas, via de regra, pela conjuntura na qual estão situados. Assim, as perguntas que formulam e os problemas que chegam a pensar resultam dos elementos culturais que têm à disposição, emergem preponderantemente do âmbito cotidiano no qual vivem, conforme revelam os resultados da pesquisa sobre os temas cotidianos que os alunos gostariam de discutir (SILVA, 1993: p. 52).

A sociedade de consumo, subliminarmente, impregna a mentalidade desses jovens de concepções que, se não forem estrategicamente enfrentadas, podem inviabilizar resultados esperados do estudo da filosofia, como o de propiciar ao aluno a “reflexão filosófica”, conforme reza a própria *Proposta Curricular de Filosofia* elaborada por São Paulo (Estado) SE/CENP (1992: p. 28).

O pragmatismo utilitarista acirrado, próprio da sociedade de consumo, se apresenta com grande poder de sedução, produzindo a ansiedade compulsiva do “ter coisas” que se mostram “úteis” (e sentidas, então, até como indispensáveis) por estarem na “crista da onda”. Em consequência, dá ao jovem o sentimento imediato de eterna liberdade de (pseudo) “novas escolhas”, sem sentir-se responsável pelas escolhas anteriores e muito menos

pelas implicações advindas das suas “novas” escolhas. Necessariamente surge, com esse tipo de ansiedade compulsiva, um tipo de comportamento que lhe é correspondente e que, por isso, a pode realimentar. Assim, a atmosfera de ansiedade pelo mero “ter”, pelo “ser livre”, etc., desestimula as atividades e empreendimentos a longo prazo que exijam esforços, já que o que está previsto o longo prazo não oferece, de imediato, resultados palpáveis e visíveis, nem serve a um sentimento emocional imediato que, em geral, é induzido pela mídia.

É interessante notar que, na pesquisa realizada pelo núcleo de ensino de filosofia da UNESP em 1991 (relatório inédito), à pergunta sobre o que os estudantes do então segundo grau esperavam da filosofia, generalizou-se a resposta: “Algo que seja útil para a minha vida”. É importante considerar essa concepção, porque a filosofia, sendo uma reflexão profunda sobre os problemas humanos, trata de todos os níveis desses problemas, e não consente ser reduzida meramente àqueles que estariam dando resultados práticos requeridos pelos interesses (não necessariamente perceptíveis) do momento. A filosofia não se propõe assegurar a utilidade esperada pelos alunos, ao menos no âmbito do que eles concebem como imediatamente útil e necessário. Com isso, o estudo da filosofia foi sendo deixado para segundo plano também por parte do estudante do ensino médio, em detrimento da evolução do pensar crítico, necessário para todos os indivíduos que queiram participar da direção da sociedade em que vivem.

Também é interessante notar um fato curioso e muito freqüente: comumente, não se interroga a respeito do “para que” da matemática, da física e da história, por exemplo; contudo, a pergunta sobre o sentido e a utilidade da filosofia é sempre pronta e inevitável. O que ocorre é que a resposta a essa pergunta está sempre condicionada pela concepção de utilidade daquele que a formula, como indica CHAUÍ (1995: p. 18) ao responder se a filosofia é útil ou inútil.



Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às idéias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes.

Interrogar-se sobre o sentido da filosofia, no entanto, constitui-se apenas numa primeira etapa de um processo de reflexão, que poderá ou não resultar em respostas filosóficas que concluam ser a filosofia *“o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes”*, como afirmou CHAUI.

Ora, quando prisioneiro das necessidades básicas de sua existência biológica e das instigações da sociedade de consumo, o indivíduo utiliza grande parte de suas energias reproduzindo meramente os interesses do “ter”. É reduzido à condição consumista que o impede de tornar-se um ser que dirige sua própria história. Ao homem incapaz de vislumbrar perspectivas que transcendam a determinação consumista que se lhe mostra como “liberdade”, estão cerradas as possibilidades de uma postura crítica frente à realidade em que vive. Já se impõem desde as bases limitações para a reflexão filosófica. No contexto dessa determinação, o ensino da filosofia na escola média fica esvaziado do seu papel e até perde a razão de ser.

Paradoxalmente, quanto menos interesse existe pela filosofia, no contexto da escola média atual, é que mais necessária ela se faz. A filosofia poderá, já nesse nível de ensino, contribuir para o resgate do homem como ser pensante, capaz de interrogar-se e de buscar respostas conseqüentes. Aliás, seu estudo é preconizado nos planos governamentais. Não estamos, com isso, advogando que a disciplina filosofia, isoladamente, tenha condições de elevar o grau de humanização das relações sociais estabelecidas, ou mesmo de melhorar a qualidade da escola pública como um todo. De forma



alguma. Sua função principal é a de refletir sobre os problemas humanos e explicitá-los.

PAULO NETTO, em sua obra *Lukács e a crítica da filosofia burguesa* (1978: p.74), discorre sobre a manipulação social na sociedade capitalista e critica o modo como tal manipulação interfere nos domínios da vida social e na reflexão científica e filosófica. Da perspectiva da manipulação, em relação às concepções filosóficas, preconiza-se um único método de filosofar. Assim se exprime o autor:

... os critérios decisivos da verificabilidade do conhecimento se deslocam e se desnaturam: o índice posto pela práxis manipulatória não concerne à verdade do saber, mas à sua *eficácia prática imediata*. A reflexão científica e filosófica não se testa mais no confronto com o movimento estrutural da realidade, mas legitima-se enquanto instrumento de implementação e validação dos processos reiterativos e abstratos de reprodução imediata dos mecanismos da quotidianidade.

Reiterando a crítica apontada, entendemos que a filosofia tem de resguardar a sua independência frente às temáticas eleitas como prioritárias pela forma de organização social vigente, e frente à pauta de temas de estudo e de pesquisa tidos como prioritários pela sociedade de consumo. Contudo, a filosofia precisa ser continuamente redefinida, se quiser ocupar o espaço que lhe é próprio, se quiser constituir-se numa atividade válida e reconhecida em nossos dias. Precisa ser uma redefinição estratégica, no sentido de considerar o contexto de avanço tecnológico atual e as questões para a vida humana daí decorrentes. Do contrário, a filosofia perderia sua capacidade crítica e a possibilidade de apontar novos horizontes para as relações dos homens entre si e com a natureza.

É preciso salientar que o fato de os alunos estarem presos às temáticas construídas pelo contexto em que estão inseridos não se constitui num elemento necessariamente negativo. No entanto, quando tais temas, como ocorre em nossa sociedade, são “criados” artificialmente em função dos

interesses do capital e até instigados desapiedadamente pela propaganda enganadora, torna-se necessário discutir suas fontes e implicações. Tais temáticas constituem um ponto de partida importante para a mediação filosófica a ser realizada na sala de aula pelo professor de filosofia.

O outro ponto a ser salientado aqui é o seguinte: a heterogeneidade das atividades cotidianas também não leva em si mesma uma conotação negativa, pois é necessária para a concretização das atividades próprias dessa esfera da vida humana. No entanto, o estudo da filosofia requer uma outra característica que assegure a reflexão crítica. Trata-se, como foi descrito no Capítulo I, da homogeneização. E a homogeneização solicita dos indivíduos um esforço contínuo, o qual necessariamente não produz resultados imediatos, prático-utilitários. Na sociedade de consumo, a ânsia compulsiva por obter esse tipo de resultados, que caracteriza preponderantemente o posicionamento de uma determinada faixa etária, a faixa em que se encontram de modo geral os alunos do ensino médio, leva os indivíduos a procurarem “ser livres”, “ser donos de seus narizes”, etc., quando precisam decidir e escolher por algo que se lhes apresenta como importante para o momento, ou safar-se de uma série de atividades que lhes impõe esforço e responsabilidade. A reivindicação de liberdade se dá dentro dos limites dos interesses determinados pelas relações de produção, o que quer dizer que o indivíduo é condicionado subliminarmente por essas relações. Se, de um lado, a busca de resultados imediatos, prático-utilitários, contribui para uma atitude do aluno de desprezo para com a filosofia, por outro lado acaba criando nele uma insatisfação (não imediatamente percebida como tal) que decorre de uma vida conduzida sem autonomia, e não lhe permite a concretização do que mais deseja, isto é, “ser, de fato, livre” e “ser dono de seu nariz”, como tanto proclama. Assim, não se realiza enquanto sujeito da sua própria história.

Explicitar as contradições ocultas que atingem o ser humano é uma tarefa da filosofia. O desenvolvimento tecnológico, ao mesmo tempo que cria necessidades novas e seduz pela oferta de alternativas de bem-estar, faz avançar o estudo e a pesquisa em campos específicos e variados, gera o “desemprego estrutural”, e, conseqüentemente, agrava a tensão social derivada das condições precárias de vida e do estreitamento das possibilidades de acesso, por parte das grandes massas da humanidade, aos benefícios criados pela tecnologia. O enfrentamento unilateral dos problemas sociais advindos da tecnologização e do acirramento das contradições (a do desemprego estrutural, por exemplo) abre caminhos para estudos e pesquisas em outros campos da dimensão humana, e aí a filosofia deve fazer-se presente.

Outra questão continuamente apresentada pelos alunos e verificada pelos docentes diz respeito à dificuldade dos alunos quanto à leitura e interpretação de textos filosóficos. O vocabulário filosófico específico, a complexidade dos temas tratados, o estilo literário, os inconvenientes das traduções, são elementos que dificultam o entendimento do texto filosófico por parte dos alunos.

Além disso, a ausência do hábito da leitura e a falta de traquejo no trato da língua pátria se apresentam como problemas que atingem o desempenho dos alunos em todas as áreas. No caso da filosofia, tais obstáculos se mostram por vezes irremediáveis. Nesse sentido, vários autores de obras direcionadas para o ensino de filosofia no ensino médio (ARANHA & MARTINS, 1992; CUNHA, 1992; FERRO & TAVARES, 1992; SEVERINO, 1992) têm posto sugestões de como superar parte dessas dificuldades a partir de estudos metodológicos compensatórios. Os professores, por sua vez, tentam apresentar a filosofia em linguagem mais simples, não sem conseqüências para a sua tarefa de mediadores entre a filosofia e o cotidiano dos alunos: correm o risco de banalizarem a filosofia,

descaracterizando-a.

Não atingir os objetivos próprios da filosofia pode torná-la ainda mais desinteressante aos alunos. Nesse sentido, o trabalho com filosofia, por sua própria característica, sofre dificuldades maiores do que o trabalho com as demais disciplinas do ensino médio, e o apelo ao cotidiano surge como uma estratégia controvertida, como veremos a seguir.

3.2 - O uso de temas do cotidiano no ensino de filosofia na escola média

Até aqui, procuramos situar o problema central desta tese no conjunto das questões que interferem no trabalho do professor enquanto agente mediador e condicionam o apelo à estratégias pedagógicas que carecem de uma fundamentação teórica. Neste tópico, estaremos analisando o problema da posição espontaneísta do professor de filosofia no ensino médio ante a concepção de cotidiano e o uso do cotidiano na sala de aula; caracterizaremos alguns procedimentos pedagógicos utilizados e analisaremos os seus resultados, tendo em vista o objetivo principal da filosofia no ensino médio, que é o de possibilitar a reflexão filosófica por parte dos alunos.

Cumprе destacar, inicialmente, que a abordagem de temas cotidianos na sala de aula não tem sido um recurso utilizado apenas nas aulas de filosofia. Muito mais que na filosofia, nas outras disciplinas os diferentes educadores (incluindo-se entre estes os pesquisadores em educação) têm buscado temas do cotidiano, como fonte de motivação e de bom êxito na própria prática educativa e para o estudo ou exercício da criticidade dos alunos. Tais orientações perpassam, inclusive, as *Propostas Curriculares* publicadas por São Paulo (Estado) SE/CENP a partir de 1986, especialmente as de filosofia, sociologia e história. Nessas propostas, a referência ao cotidiano é concebida como “partir do interesse dos alunos”, “tematizar a

vivência do educando”, “espontaneísmo dos alunos”, “representação imediata”, “experiência vivida”, ou o que “aparece no dia a dia das pessoas”.

A Proposta curricular para o ensino de filosofia: 2.º grau (São Paulo (Estado) SE/CENP: 1992, p. 46-47) chega a registrar a preocupação com o uso indiscriminado dos diversos tipos de materiais didáticos nas aulas de filosofia, ao referir-se aos materiais subsidiários como de fato “subsidiários” aos clássicos:

A utilização de subsídios de qualquer disciplina e até de textos jornalísticos, obras literárias e peças teatrais, vídeos e cinema, não significa descartar ou deixar de recorrer aos textos genuinamente filosóficos: os *clássicos* da História da Filosofia, desde os antigos até os contemporâneos ou vice-versa.

A Proposta curricular para o ensino de sociologia - 2.º grau sugere como opção metodológica partir da visão cotidiana de um tema, para em seguida apresentar a contribuição teórica das ciências sobre o referido tema. Veja-se o que diz o referido documento (São Paulo (Estado) SE/CENP, 1990: p. 9):

... ter como ponto de partida as representações imediatas dos diversos temas propostos, tal como se apresentam nas relações vivenciadas pelos alunos, trazendo em um segundo momento, as contribuições sobre os mesmos e retornando à análise, num nível mais aprofundado e fundamentado, para uma reinterpretação da realidade brasileira ...

A Proposta curricular para o ensino de história: 1.º grau, ao objetivar a formação de pessoas participantes na sociedade, defende que o ensino de história deva estar vinculado à vivência do aluno, mas adverte que o professor não deve subestimar a força dos valores dominantes (São Paulo (Estado) SE/CENP, 1992: p. 12 e 13).

A proposta sugere ao professor considerar experiências vividas pelo aluno no seu cotidiano, mas adverte que não deve nela (sic) permanecer, correndo o risco de confundir as experiências cotidianas do aluno com a História do cotidiano, objeto de investigação que atualmente desperta muito interesse entre os historiadores (...) o professor não deve

subestimar a força dos valores dominantes veiculados por todos os meios aos quais as crianças estão expostas desde a mais tenra idade.

Note-se que a proposta de filosofia é uma das que mais avança na restrição a tentativas de reflexão que se apoiem tão somente na vivência cotidiana e no espontaneísmo dos alunos. Ainda assim, propõe tematizar prioritariamente a vivência do educando, sem explicitar as condições necessárias para a realização da reflexão filosófica. A proposta de sociologia não chega a problematizar a questão da relação entre as esferas do cotidiano e do não-cotidiano, tomando-a como óbvia. A proposta de história, por sua vez, avança no sentido de advertir ao professor sobre as determinações presentes no âmbito cotidiano, mas em todo o documento não se encontram elementos orientadores para que a consideração das experiências vividas pelos alunos não se transforme em diretriz para a história.

Ao analisar esses mencionados documentos, se constata que neles (como nas demais propostas, de modo geral) não há nenhuma atenção ao significado do cotidiano enquanto tal e muito menos um estudo dos seus fundamentos: seria o alicerçamento dos procedimentos pedagógicos que fazem uso do cotidiano e o trazem para a sala de aula.

Ao lado desses referenciais, encontram-se alguns educadores, preocupados com o (ab)uso do cotidiano na sala de aula, que estão desenvolvendo estudos que procuram caracterizar os mecanismos subjacentes ao fenômeno do cotidiano e também caracterizar algumas das implicações do seu uso na prática educativa.

DUARTE (1996: p. 35), ao discutir o conceito de educação escolar e o conceito de vida cotidiana, critica a adoção irrefletida do termo cotidiano sem a prévia discussão do seu significado, o que tem gerado, por exemplo, indistinções entre o cotidiano escolar e a vida cotidiana:

... é raro encontrar, entre os educadores que se preocupam com a questão



do cotidiano, uma reflexão sobre o significado desse termo. No mais das vezes ele é adotado e utilizado em sua acepção cotidiana e de forma cotidiana, ou seja, é adotado o significado corrente e natural da palavra e isso é feito de forma espontânea, não refletida, como uma obviedade.

OLIVEIRA (1996: p. 34-35) chama atenção para o fato de ter havido uma proliferação de propostas educacionais que abordam o cotidiano sem um estudo profundo do processo de produção do cotidiano, omissão que tem levado a uma “pseudovalorização do cotidiano”:

Tornou-se freqüente, hoje em dia, ouvir-se dizer que a escola está longe do cotidiano, que a escola está distante da vida das pessoas; que a escola, assim, não estaria cumprindo sua missão de possibilitar a apropriação, pelos indivíduos, dos saberes mais elaborados, necessários para a vida em uma sociedade complexa, como a sociedade hodierna. (...) Este [o cotidiano — VPS] tem sido assumido, na maioria dessas propostas, enquanto uma esfera da vida humana em que reside o que é natural, espontâneo e até verdadeiro.

GIARDINETTO (1997), ao tratar da supervalorização do cotidiano no ensino da matemática, explicita os limites deste enfoque, procurando mostrar que o estudante, preso aos limites da sua experiência concreta, não consegue, por si mesmo, avançar no domínio daquelas categorias que são necessárias para a compreensão e o domínio da lógica subjacente à ciência matemática.

MELLO (1997), pesquisando sobre *A obviedade como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica do educador*, afirma que a obviedade é uma categoria básica do âmbito cotidiano e que se caracteriza pela naturalidade e a espontaneidade, características necessárias para a vida humana em sociedade. No entanto, quando a atitude de obviedade penetra a prática educativa escolar, transforma-se num obstáculo ao processo de desenvolvimento da consciência crítica dos futuros educadores, na medida em que a consciência crítica passa a ser concebida como natural e espontânea.

Explica que é exatamente essa obviedade que impede o educador de realizar uma reflexão crítica sobre o próprio conceito de consciência crítica. E, assim, esta deixa de ser buscada de forma clara e intencional.

Outros autores poderiam ser aqui citados, mas considero que os acima indicados dão uma mostra da revisão já em avanço, através de educadores que visam a analisar o cotidiano desde seus fundamentos até suas implicações na prática pedagógica.

Os autores acima citados fornecem elementos importantes para fundamentar a análise da problemática desta tese. Em relação ao ensino da filosofia no ensino médio, temos constatado que a utilização do cotidiano, sem a discussão simultânea de uma teoria da vida cotidiana, pode conduzir à descaracterização do ensino da filosofia e do próprio cotidiano. Na sequência do nosso estudo, interessa investigar como o cotidiano foi considerado nas aulas de filosofia, área das mais submetidas à crítica por “estar distante da vida dos alunos”, por ser uma disciplina “muito teórica, abstrata”, e, enfim, uma disciplina que “não desperta interesse no aluno”.

Destacamos, inicialmente, duas diferentes formas de abordagem da filosofia que se foram configurando a partir de 1983, quando da sua reintrodução na grade curricular do ensino médio¹⁰: uma que tinha como centro a história da filosofia e outra que se apoiava em temas cotidianos. NETO (1986: p. 14), na abertura do Encontro Estadual de Filosofia, realizado em Santos, em 1985, registrou preocupação com as formas de abordagem da filosofia nos seguintes termos:

A preocupação em dar ao aluno visão crítica tem deturpado o trabalho docente. Há professores que, desde a reintrodução da disciplina no currículo, têm-se dedicado apenas ao trabalho de recortar jornais com seus alunos. Outros levam-nos às mais diferentes atividades extraclasse (sic), deixando o aprendizado dispersivo, esquecendo-se da meta principal.

¹⁰ A filosofia foi excluída da grade curricular do ensino médio durante o Regime Militar. Com a Lei n.º 7044/82, surgiu a possibilidade de reintrodução da filosofia como componente opcional da grade curricular do ensino médio.

Não estou dizendo que o professor não deva fazer isso. Quero dizer que o professor não pode limitar-se a isso. Que o aluno deve ter instrumentos intelectuais capazes de proporcionar-lhe nova visão histórica, quando a realidade que o cerca se modifica.

É importante destacar que, apesar dessa preocupação discutida em 1985, e mesmo havendo algumas tentativas de sistematização¹¹ das chamadas práticas espontaneístas, muitas dessas práticas continuaram a ser implementadas. Na verdade, aquelas tentativas de sistematização não chegaram a identificar e muito menos a caracterizar a necessidade de um estudo dos fundamentos do conceito de cotidiano e de seu uso no ensino de filosofia. O que tem ocorrido é que as discussões feitas sobre o ensino da filosofia se têm voltado para questões mais imediatas como as relativas à sua permanência ou não na grade curricular. Logo adiante voltaremos a esse assunto. Por conseguinte, o tratamento do cotidiano, nas atividades de ensino da filosofia propostas aos alunos do ensino médio, tem sido reduzido a uma prática docente pouco sistematizada.

As tentativas de sistematização das práticas chamadas espontaneístas, mencionadas acima, chegam também a discutir uma questão que, na verdade, é comum ao ensino de toda e qualquer disciplina, qual seja, superar o desinteresse dos alunos. Como foi dito anteriormente, os temas do cotidiano em sala de aula passaram a ser muito usados pelas propostas pedagógicas das mais diferentes disciplinas, como uma solução para superar o desinteresse dos alunos. As discussões sobre o ensino da filosofia no ensino médio não ficaram isentas dessa tendência surgida no

¹¹ Por sistematização de práticas pedagógicas estamos concebendo aquelas práticas que possuem um programa estruturado do ponto de vista lógico e teórico e que apresentam objetivos, conteúdos e procedimentos bem definidos, em oposição às práticas espontaneístas de abordagem da filosofia na sala de aula, que são desprovidas de uma organização e marcadas por aquilo que se tem chamado comumente de “improvisação”. Nesta direção, SAVIANI (1973) se refere à prática sistemática como uma característica da educação escolar, que, por sua natureza, é uma prática intencional.

campo educacional. O que tem ocorrido é que se tem apelado, como já foi mencionado várias vezes, ao cotidiano sem a preocupação por estudos de seus fundamentos e de suas implicações na prática pedagógica. Para a quase totalidade, não existe nem a percepção de que isso é uma problemática que urge solucionar, e geram-se, então, duas graves situações: por um lado, o apelo ao cotidiano, sem um estudo de seus fundamentos, faz com que o conceito seja concebido como óbvio pelos professores, eximindo-se eles da responsabilidade de realizar uma constante reflexão filosófico-pedagógica sobre o cotidiano e sobre a própria prática realizada; e, por outro lado, o apelo ao cotidiano pelos professores suscita a impressão de que já se está, com isso, assegurando o interesse do aluno e, conseqüentemente, assegurando o alcance dos objetivos da filosofia no ensino médio.

Quando chegam a abrir discussões sobre a busca de superação do problema do desinteresse dos alunos enfrentado na sala de aula, tomam esse problema de forma isolada e imediata, sem se dar ao trabalho de elaboração de uma proposta mais ampla para o ensino da filosofia. Em outras palavras: as “soluções” que chegam a ser apontadas não ultrapassam os limites prático-utilitários da questão, em decorrência de um posicionamento de caráter defensivo perante o problema. Os professores não chegam a perceber a necessidade de um posicionamento de caráter propositivo, isto é, um posicionamento que busque compreender a problemática nas suas múltiplas determinações e que reclame deles não só ações mais imediatas, mas principalmente ações que garantam a elaboração de proposições válidas para uma real solução do problema.

Ainda outro fato precisa ser considerado aqui: igualmente como ocorre nas discussões entre os professores de filosofia no ensino médio, as pesquisas realizadas no contexto da educação brasileira nas duas últimas décadas sobre o ensino de filosofia nesse grau de ensino também incidem mais sobre os fatos históricos que determinaram a exclusão ou a inclusão da disciplina



na grade curricular, e problemas daí decorrentes, do que sobre o tipo de abordagem da filosofia que os professores e os alunos têm concretizado. São escassos os trabalhos que avançam no sentido de propor sistematicamente formas alternativas de abordagem da filosofia no ensino médio. Dentre os que avançam, podemos citar os que fazem uma abordagem temática da filosofia (ARANHA & MARTINS, 1992), os que utilizam fragmentos de textos originais dos filósofos agrupados em temáticas relacionadas ou não com o cotidiano (CORTELLA, 1985 e SEVERINO, 1992), e um que aborda a filosofia a partir de temas do cotidiano (SILVA, 1993). Em todas essas abordagens, porém, não aparece explicitamente a preocupação de aprofundar o estudo sobre o cotidiano, no sentido de compreendê-lo como uma das esferas da vida humana, sua função e seus limites, bem como suas implicações na prática pedagógica.

A utilização de temas do cotidiano dos alunos como ponto de partida para a reflexão filosófica (no ensino da filosofia no ensino médio) tem adquirido conformações diversificadas: sondagem prévia dos temas que os alunos gostariam de discutir, escolha “espontânea” de um tema para cada aula ao estilo “O que vocês querem discutir hoje?”, escolha por parte do professor de temas que ele considera fazer parte do cotidiano dos alunos, utilização de subsídios das diversas áreas com a finalidade de refletir filosoficamente sobre eles, temas escolhidos em jornais, considerados pelos alunos como de interesse, etc.

Em nossa dissertação de mestrado (SILVA, 1993) analisamos uma experiência, por nós dirigida, sobre o ensino da filosofia a partir de temas do cotidiano, na tentativa de tornar a filosofia mais significativa para os alunos e de, ao mesmo tempo, assegurar a especificidade dessa disciplina. Buscamos conhecer os temas que os alunos gostariam de ver contemplados nas aulas de filosofia, através da seguinte pergunta: “Sobre quais temas do seu cotidiano você gostaria de pensar, refletir, discutir ou aprofundar, sistematicamente,

nas aulas de filosofia?” Em ordem de prioridade, os temas escolhidos foram: drogas, política, doenças, sexo e trabalho (ibid.: p. 52) — (Cf. Anexo n.º 1). Com base na análise das justificativas apresentadas pelos alunos para os temas escolhidos e na análise das redações e das entrevistas iniciais feitas sobre os temas, foram selecionados textos filosóficos relacionados com as questões filosóficas subjacentes. Em relação ao fenômeno das drogas, por exemplo, emergiram questões relacionadas com a liberdade, com o sentido da vida e da morte, com a alienação, com a busca do prazer e da felicidade.

Em 1994, visando a detectar possíveis mudanças no imaginário dos alunos ou a persistência de semelhanças aos levantamentos realizados em 1991, citados na dissertação, buscamos novos dados junto aos alunos das classes dos segundos colegiais da E.E.P.S.G. “Prof. Antônio Reginato”. Com estes dados foi possível comparar a percepção dos alunos de classes diferentes em épocas diferentes. Com essa comparação, tínhamos também o objetivo de subsidiar a prática do professor da classe em que foi feito o levantamento.

Para concretizar o levantamento, cada professor recebeu folhas impressas e entregou-as aos alunos; era a pergunta com a seguinte questão: “Com o objetivo de conhecer melhor as preocupações e aspirações dos alunos da escola pública do ensino médio e, possivelmente, relacioná-las com temas filosóficos, solicitamos que responda à seguinte questão: sobre quais temas do seu cotidiano você gostaria de pensar, refletir, discutir ou aprofundar, sistematicamente, nas aulas de filosofia?”

Responderam à questão alunos de três classes da EEPSG “Prof. Antônio Reginato”. Como resultado foram obtidos, em ordem de prioridade, os seguintes temas: drogas, adolescência, sexo, doenças, prostituição, política, etc. (SILVA, 1997: p. 63) — (Cf. Anexo n.º 2).

A comparação entre os dados coletados em 1994 e os coletados em 1991 demonstra que não houve alteração fundamental na percepção que os



alunos tinham dos problemas que os cercavam. Da mesma forma que na sondagem anterior, o interesse dos alunos da escola pesquisada está mais diretamente ligado às ciências biológicas, à sociologia e à psicologia do que a temas específicos da filosofia.

Analisando esses dados e também levando em consideração os inúmeros relatos de outras tantas experiências semelhantes¹², constatamos a frequência de três principais razões, mediante as quais, em geral, o professor de filosofia justifica o uso de temas do cotidiano como base para as reflexões filosóficas que pretende desenvolver na sala de aula: “a originalidade dos temas cotidianos”, “a autenticidade do interesse do aluno” e a “busca de superação do senso comum”. É o que será comentado logo a seguir. Após a apresentação desses três itens que tratam de aspectos relativos à questão de conteúdo, faremos algumas considerações sobre o uso do material utilizado como apoio para as discussões de temas do cotidiano em aulas de filosofia no ensino médio.

a) “A originalidade dos temas cotidianos”

Através das duas análises realizadas, citadas anteriormente, bem como dos relatos feitos em reuniões e outros eventos sobre experiências análogas, foi possível constatar que as escolhas dos alunos estão sempre diretamente ligadas às “preocupações” disseminadas pela mídia. Para o tópico seguinte, deixaremos um outro aspecto dessa variável, relativo ao como tais preocupações atingem a vida do aluno em cada momento.

A ênfase dada pelos meios de comunicação, principalmente a televisão, a determinados temas tem um peso decisivo nas chamadas “escolhas dos alunos”, mesmo quando estas não são necessariamente as mais

¹² Além da experiência por nós analisada na dissertação de mestrado, nos referimos aqui aos relatos de experiências dos professores nos encontros de professores de filosofia do então segundo grau realizados desde 1984, aos planos de ensino de filosofia dirigidos ao ensino médio e, mais recentes, aos relatórios de estágios dos graduandos em filosofia.



características da faixa etária desses alunos. Os anos eleitorais, por exemplo, direcionam as intenções dos alunos para a política; se o problema da AIDS está em evidência, aparecem os temas saúde, drogas, sexualidade, e assim por diante.

As escolhas dos alunos, tal como expusemos no referencial teórico, são realizadas por eles enquanto “particulares”, de modo irrefletido, sem ter presentes as dimensões do “humano-genérico”. Dada a “evidência” como os fenômenos ressaltam e são percebidos pelos alunos, o critério de verdade fica determinado, de forma ultrageneralizante, por aquilo que “todo mundo faz” ou pelo dito “A voz do povo é a voz de Deus”. Eles não chegam considerar que “o que todo mundo faz” é condicionado historicamente, não obstante tal condicionamento não seja totalmente perceptível, especialmente no âmbito do cotidiano. Além disso, tudo o que se apresenta imediatamente às pessoas é concebido como natural, espontâneo, original e, por isso, verdadeiro. Com efeito, como foi explicitado no capítulo do referencial teórico, uma das características básicas do pensamento cotidiano é a espontaneidade, por meio da qual se vem acreditar que as coisas se dêem numa regularidade absoluta.

O docente, preocupado em evitar posturas pessoais dogmáticas, procura “democratizar as decisões” em sua disciplina e aceita (“democraticamente”) a “escolha dos alunos”, por ser algo que “brota de dentro”, como se as escolhas dos alunos fossem de fato puramente naturais e espontâneas, isentas de intenção e de interesses condicionantes sócio-econômicos.

Na concepção de vida cotidiana explicitada por HELLER (cf. cap. I, 2.1), se enfatiza que o homem só pode reproduzir-se na medida em que desenvolve uma função na sociedade e que a sua auto-reprodução é um momento da reprodução da sociedade. Do que foi exposto sobre a reprodução do ser humano enquanto um ser social, podemos deduzir que não se pode

ignorar o fato de o homem ser ao mesmo tempo sujeito e produto da história. Por conseguinte, as manifestações aparentemente naturais requerem um posicionamento crítico.

É preciso também salientar aqui um outro ponto. Trata-se do seguinte: o fato de os alunos não terem acesso ao conhecimento filosófico impede que escolham temas específicos de filosofia. Isso acontece também com todos os demais temas com os quais os alunos não têm relação direta e freqüente, ou mesmo com aqueles dos quais nunca tiveram conhecimento, mas que, na verdade, podem estar diretamente ligados à sua faixa etária. Nesse sentido, as suas escolhas carecem, de fato, daquilo que se tem chamado de “originalidade”, de “criatividade” e de “espontaneidade”, atributos estes tão propalados no sentido de valorizar as escolhas feitas por alunos. O que ocorre é que a “escolha dos alunos” depende do conhecimento e da percepção que os alunos estão condicionados a ter da realidade que os cerca.

Ademais, a consideração incondicional dos interesses manifestados pelos alunos, na abordagem da filosofia no ensino médio, incorre em dois equívocos básicos: reduzir a realidade ao imediatamente perceptível pelo aluno e omitir a introdução de elementos que ampliem seus conhecimentos e modifiquem a sua concepção de realidade. Desse modo, pudemos verificar que, para uma abordagem da filosofia a partir de temas do cotidiano, é imprescindível estudar o significado profundo do próprio cotidiano, quanto às suas características básicas e inelimináveis, tais como a espontaneidade, o economicismo, o pragmatismo e a ultrageneralização (cf. cap. I, item 2.2), para que sejam superadas aquelas concepções que tendem a supervalorizar o cotidiano e a mascarar os condicionantes sócio-econômicos que o determinam.

Como se pode deduzir do exposto, torna-se necessário ultrapassar a crença na chamada “originalidade dos temas cotidianos” escolhidos pelos



alunos, como se essa originalidade surgisse “de dentro de cada um”, como algo “natural” e “espontâneo” e, como tal, “verdadeiro”.

b) “A autenticidade do interesse do aluno”

Outra razão a ser considerada refere-se à assim chamada “autenticidade do interesse manifestado pelo aluno” por um determinado tema.

Cumprе destacar, antes de tudo, que diferem em muito a compreensão do aluno e do professor sobre um determinado tema, bem como suas expectativas em relação à discussão desse tema. Logo de início, se constata que o interesse por um tema escolhido pelo aluno não se mantém por todo o período programado para a sua abordagem. Vários fatores podem ser aí considerados.

Em primeiro lugar está o fato de que a escolha pelo aluno de um determinado tema se liga, como foi citado no tópico anterior, não só ao que está sendo veiculado na mídia, mas também ao modo como o tema vem atingindo diretamente aquele aluno. Assim, o interesse do aluno pela discussão sobre as drogas, por exemplo, estava totalmente inscrito em determinada experiência na qual esse tema surgia em sua vida. Ora, como as características de cada experiência pessoal são, em grande parte, diferentes, ocorre que o interesse de cada aluno pelo tema “droga” está sempre delimitado pelo tipo de envolvimento que teve, seja experimentando as drogas, seja lutando contra o uso delas, etc. Quando se prossegue a discussão sobre drogas já fora dos limites dessa sua experiência, cessa o interesse pelo tema. Portanto, é uma ingenuidade do professor pensar que a palavra “droga”, por exemplo, já de *per si* se constitui num tema bem definido e, como tal, de interesse para todos, para discussão na sala de aula. Assim, nem se chega a aprofundar o tema num nível menos conhecido dos alunos e já se vê crescer o desinteresse deles pelas discussões. Basta ultrapassar os limites da experiência imediata de cada um.

O problema do desinteresse se avoluma ainda mais quando, na abordagem de um tema, se adentra ao âmbito da filosofia, requerendo do aluno um comportamento diferente daquele que lhe é usual, um comportamento que dele vai, mesmo que aos poucos, exigindo esforço. Com respeito a uma tal exigência, GRAMSCI (1979: p. 138 - 139) vai afirmar que a “condição de governante” pressupõe a aquisição do “hábito científico” e este, não é adquirido sem esforço, espontaneamente e na base da brincadeira; ao contrário, requer disciplina e seriedade:

... deve-se convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento. A participação das mais amplas massas na escola média leva consigo a tendência a afrouxar a disciplina e o estudo, a procurar “facilidades”.

A reflexão filosófica é intencional e, como tal, requer daquele que reflete um esforço correspondente à intencionalidade. Como os alunos ficam com a idéia de que as aulas têm que considerar seus interesses, como o professor lhes contou, e eles, necessariamente, não estão apresentando interesse pela abordagem que deles requer um esforço ainda não usual, ostentam-se desinteressados pelo encaminhamento das discussões e, conseqüentemente, desinteressados pelas aulas. E o professor fica sem entender por que acontece tal indiferença dos alunos, pois que discutiam sobre o tema escolhido por eles. Visivelmente, as estratégias adotadas pelos professores de abordar temas de interesse do aluno não encontram a ressonância esperada. Na verdade, a motivação para o tema, antes baseada numa percepção cotidiana do mesmo, esvai-se no momento em que o professor propõe um tipo de reflexão sobre o assunto; a reflexão ultrapassa os limites das formas de experiência vivenciada pelos alunos relativas àquele tema; além do mais, exige uma sistematização que vai além da sua perspectiva comum e ultrapassa o enfoque dado para o assunto em

determinados debates televisivos ou em algumas “campanhas” realizadas nas escolas.

Em segundo lugar, a vida cotidiana não se caracteriza por ser reflexiva e o aluno não tem por si mesmo o hábito da reflexão. Ao contrário, a heterogeneidade das atividades cotidianas, e o economicismo a elas inerentes, colocam os indivíduos diante das mais variadas ocupações, induzindo-os a se apropriarem das objetivações de modo “em-si”. Tais circunstâncias impedem que os alunos se dediquem com afinco a uma determinada questão e não asseguram os pressupostos necessários à reflexão. À proporção que o professor orienta a discussão para as questões filosóficas subjacentes ao fenômeno das drogas, a questão da liberdade por exemplo, a tendência é que os alunos passem a reproduzir chavões já cristalizados como verdades indiscutíveis, que se apeguem aos estereótipos, limitem a discussão ao “eu acho que”, ao invés de aprofundarem o assunto. E, no entanto, a análise das condições que geram o problema do consumo e do tráfico de drogas, de uma perspectiva filosófica, exige o questionamento e a superação das concepções já cristalizadas pelo senso comum. Reportar-se às referências filosóficas de autores que trataram do tema da liberdade de uma forma profunda torna-se um exercício “enfadonho”, se, para o aluno, a motivação para a escolha do tema estava restrita a um interesse imediato.

Finalmente, a abordagem dos assuntos, quando reduzida ao âmbito do cotidiano do aluno, por não avançar além do âmbito do senso comum, torna-se por si mesma desinteressante em função de não acrescentar nada de novo. Com isso, os conhecimentos do aluno permanecem estagnados, ele prende-se às suas próprias “convicções” e não se abre a uma reflexão que tenha como suporte o acervo filosófico. Não entra na reflexão filosófica, foge da esfera do não-cotidiano.

É, portanto, indispensável repensar em que consiste a chamada “autenticidade dos interesses dos alunos”, seus limites e suas implicações



nas discussões em sala de aula, para que o uso do cotidiano adquira, realmente, sentido para o trabalho do professor que pretende levar o aluno a refletir filosoficamente sobre um determinado tema.

c) “A busca de superação do senso comum”

Um outro aspecto importante para ser analisado diz respeito ao que é específico da filosofia, concebida aqui como atividade perspicaz do pensamento humano, sobre o universo e sobre si mesmo, objetivando compreender a essência dos fenômenos, o que supõe a superação do senso comum.

O objetivo de propiciar aos alunos a superação do senso comum supõe a prévia distinção entre temas cotidianos e temas filosóficos. Na abordagem feita sobre a teoria helleriana, no capítulo anterior, tratamos da questão da relação existente entre o conhecimento produzido na *intentio recta* e o conhecimento produzido na *intentio obliqua*, e da possibilidade de elevação do pensamento cotidiano ao não-cotidiano. Reiteramos a perspectiva helleriana que não admite a existência de uma muralha chinesa entre as duas esferas do pensamento citadas, mas que, no entanto, admite residirem na categoria *intentio obliqua* saberes que não são elevados da *intentio recta* e que só podem ser produzidos na *intentio obliqua*.

No cotidiano estão os apelos de um tipo de vida pelo qual as pessoas são levadas, sem que disso tenham consciência: trata-se da espontaneidade à qual já nos referimos anteriormente. O fato de as coisas se darem, aparentemente, de forma espontânea (isto é, não consciente, mas que é comumente considerada natural, pura e verdadeira) não elimina a carga ideológica que as impregna: nada se dá naturalmente, ou espontaneamente, dado que as relações sociais servem a um conjunto de interesses, ora sutis, ora mais explícitos, os quais determinam o modo de ser de todas as esferas da vida em sociedade.

Nas abordagens do cotidiano realizadas na disciplina filosofia, no



ensino médio, na maioria dos casos, o conteúdo filosófico é considerado um empecilho à reflexão, já que se apresenta à primeira vista como algo “longe da realidade”, “etéreo”, “impossível de compreender”, etc. Parte-se do pressuposto de que o conteúdo próprio da filosofia é inacessível aos alunos e que não é potencialmente interessante para os adolescentes que freqüentam o ensino médio. A respeito da inacessibilidade, note-se: o fato de existirem conhecimentos que não sejam deriváveis da *intentio recta* não significa que tais conhecimentos não possam ser apropriados pelos alunos. De posse, eles, da estrutura de pensamento própria da *intentio obliqua*, esses conhecimentos já se tornam perfeitamente acessíveis.

O professor, tendo considerado também a precária formação dos seus alunos, especialmente em relação à interpretação de textos e ao conhecimento da história, passa então a evitar pôr o aluno em contato com textos originais dos filósofos e a priorizar a análise de outros tipos de textos e materiais subsidiários não genuinamente filosóficos. No caso da proposta contida na dissertação *O ensino de filosofia no segundo grau: abordagem dialética a partir de temas do cotidiano*, sugeriu-se fundamentalmente tratar de textos filosóficos. E esse é um seu aspecto importante na medida em que assegura um contato com o conteúdo da filosofia, conteúdo este imprescindível para uma possível reflexão filosófica. No entanto, na dissertação citada, por não se ter precavido quanto às sutilezas existentes na passagem da *intentio recta* para a *intentio obliqua*, tal como explicita HELLER, não aparece claro como as concepções comuns tenham sido superadas, dado que se partiu delas mesmas e algumas análises filosóficas não são deriváveis da *intentio recta*.

Noutras palavras, alguns fenômenos necessitam ser abordados por outros prismas para que possam ser elucidados, e a essência desses fenômenos pode não ser atingida se o ponto de partida da sua análise está

restrito ao próprio fenômeno. Daí que a pergunta, aparentemente pueril, sobre o sentido da vida precede a discussão específica sobre o sentido da vida que está sendo buscado através do uso de substâncias tóxicas; e assim com muitas outras questões existenciais. Desse modo, o ponto de partida para a reflexão poderia ter sido outro e a superação do senso comum poderia melhor se evidenciar.

Como anunciamos acima, teceremos algumas considerações referentes ao material utilizado como apoio para as discussões em sala de aula sobre temas do cotidiano.

A utilização do jornal nas aulas de filosofia, como forma de introduzir o cotidiano enquanto “locus” de reflexão, tem sido uma das estratégias mais comuns de que o professor de filosofia lançou mão para tornar a filosofia uma disciplina mais “palpável” e “interessante para os alunos”. Exatamente pela heterogeneidade dos assuntos que aborda, o jornal estaria atendendo a maior gama de interesses (dos alunos); o recorte de jornal tem sido julgado uma fonte potencialmente rica para o trabalho do professor que se propõe utilizar o cotidiano como tema das reflexões em sala de aula, com a finalidade de motivar os alunos para o estudo da filosofia.

Apoiar-se no texto do jornal como elemento de ensino é, no entanto, uma estratégia complexa e, por vezes, controvertida, na medida em que seu uso tem de dar-se com vistas numa série de fatores. Na quase totalidade dos casos de professores que utilizaram o recorte de jornal, a estratégia não foi bem avaliada criticamente, ou nem mesmo se percebeu a necessidade de avaliá-la. Parecia que o uso puro e simples do recorte de jornal proporcionava a esses professores a impressão de que “estavam no caminho certo” e por aí garantiam o interesse dos alunos.

As discussões na sala de aula ficavam restritas ao conteúdo dos recortes de jornal, escolhidos dentre outros como de maior interesse para os alunos, sem que o professor conseguisse retirar dessas discussões subsídios

para a reflexão filosófica que se pensaria desenvolver a partir do conteúdo do recorte escolhido. Com a continuação, muitos dos próprios professores e alguns alunos constataavam que as aulas de filosofia estavam perdendo suas características e se diferenciavam, em praticamente nada, dos “bate-papos” que tais alunos vivenciavam em qualquer outro lugar. Perguntava-se, então, para que ir à escola, se em outros lugares o “bate-papo” era mais aprazível.

Tomar um texto jornalístico como ponto de partida para uma análise filosófica, ou como recurso para ilustrar uma discussão que está sendo empreendida com a classe, não se afigura, necessariamente, como uma postura que descaracterize o ensino da filosofia. A descaracterização da filosofia surge quando o docente não situa o texto do jornal em seu devido lugar e lhe atribui, “per se”, a função de substituir o conteúdo filosófico. O problema se intensifica ainda mais se as questões do momento passam a ser o norte da abordagem filosófica e a determinar o plano de ensino do professor. E isso vem acontecendo. Nessa perspectiva, o que deveria ser apenas uma motivação para a abordagem de um tema filosófico, o que deveria apenas ilustrar pontos de um debate filosófico, passa a tomar o lugar da própria filosofia.

É preciso considerar que as estratégias jornalísticas são destinadas a chamar a atenção do leitor para uma determinada informação. Existe, realmente, uma função educativa na informação jornalística que vai contribuir para a formação do indivíduo. Contribuição num nível não escolar, porém, e seja dito, serve da disseminação de determinados interesses defendidos pelo jornal. A ação do jornal difere em muito da ação específica do processo de ensino-aprendizagem. É preciso, portanto, elaborar procedimentos pedagógicos que garantam que o conteúdo do recorte de jornal passe a servir como base do mencionado processo educativo escolar. No caso do ensino de filosofia, o uso do jornal na sala de aula precisa estar vinculado ao objetivo proposto para a disciplina de filosofia, num determinado grau do

sistema de ensino que é o ensino médio.

Também não se pode esquecer que, dentro de uma sociedade fundada na economia de mercado, o intento do editor é, principalmente, o de seduzir o leitor de alguma forma, para que este venha a adquirir o jornal. Daí os apelos, das mais diversas naturezas, para dar ênfase a certa notícia em detrimento de outras que, segundo os interesses do mercado, precisam ser ocultadas.

Ainda há de se ressaltar que, em alguns momentos, os jornais tratam também de assuntos específicos da filosofia, mas sem os objetivos e a seqüência exigidos pelo trabalho em sala de aula. Isso significa que, mesmo em relação aos assuntos filosóficos específicos editados pelo jornal, a utilização do recorte na sala de aula, quando julgada pertinente, reclama do professor mais uma reflexão sobre a característica do subsídio que tem em mãos, para que este se torne um material adequado para o ensino proposto.

Em suma, a utilização do recorte de jornal pode ser altamente proveitosa para instigar um debate filosófico na sala de aula. Torna-se, porém, necessário compreender a dinâmica das características do recorte de jornal (tais como aquelas acima explicitadas, além de outras que não podemos tratar aqui) e elaborar intencionalmente os procedimentos pedagógicos em função dos objetivos da disciplina, sem o que esta se descaracteriza.

Com a análise dos elementos acima, esperamos ter esclarecido como o uso de temas do cotidiano revela que tais propostas, quando realizadas de uma forma espontaneísta, não possibilitam a aquisição de uma “atitude filosófica” por parte dos alunos, uma vez que a “reflexão filosófica” exige como pressuposto a intencionalidade.



3.3. – A Função de Agente Mediador do Professor de Filosofia

É imprescindível que o professor de filosofia do ensino médio, concebido como mediador entre o cotidiano e o não-cotidiano, estabeleça com o seu objeto de trabalho, o conhecimento filosófico, uma relação de modo para-si, ou seja, uma relação consciente. Do contrário, não propicia ao aluno a apropriação do conhecimento filosófico de forma também consciente. A relação consciente do professor com o objeto de seu trabalho requer, no mínimo, o domínio do conteúdo a ser abordado com os alunos e a reflexão sobre o referido conteúdo. Tais requisitos, tidos como suficientes para o ensino da filosofia na formação superior, não o são no ensino da filosofia na escola média. O ensino médio é freqüentado por estudantes ainda adolescentes que estão travando um primeiro contato com a filosofia e diante disso, os professores de filosofia têm constatado a necessidade de trabalhar a filosofia de modo a contemplar um importante elemento: a vida cotidiana dos seus alunos.

Na introdução ao capítulo anterior nos referimos ao fato de que, na proposta de utilizar o cotidiano em sala de aula, como base de estudos e debates que conduzam o aluno a desenvolver a reflexão filosófica, encontra-se implícita a pressuposição de que o professor de filosofia é um *agente mediador* entre o cotidiano e a reflexão filosófica, que é uma atividade não-cotidiana. A referida mediação opera-se a contento somente quando se tem em conta as duas esferas da vida humana.

Ainda que o professor nem sempre tenha consciência do seu papel enquanto agente mediador, trata-se de um atributo inerente ao seu trabalho. Logo, para que o professor de filosofia no ensino médio, no exercício de sua profissão, realize com êxito a mediação entre o pensamento cotidiano e o pensamento não-cotidiano, requer-se dele que esteja consciente dessa sua função. Estamos, portanto, concebendo como professor mediador aquele que,

conscientemente, está inserido no processo de ensino-aprendizagem e nele intervém no sentido de assegurar ao aluno a apropriação, igualmente consciente, dos conhecimentos filosóficos, mediante a reflexão filosófica desenvolvida em aula .

A reflexão filosófica sobre o significado do cotidiano e do não-cotidiano para a vida humana, por parte do professor concebido como mediador, é condição para a superação das práticas que tomam ingenuamente o cotidiano; essa reflexão é condição também para assegurar ao docente a construção de uma proposta de ensino apta a viabilizar a apropriação da reflexão filosófica por parte dos alunos.

A análise, nos itens anteriores, do uso de temas cotidianos sugerido por propostas do ensino da filosofia, revela que tais propostas, quando realizadas de uma forma espontaneísta, não possibilitam a aquisição de uma “atitude filosófica” por parte dos alunos, pois que a “reflexão filosófica” exige como pressuposto a intencionalidade. Por conseguinte, a reflexão sistemática sobre o significado do cotidiano e do não-cotidiano para a vida humana se coloca como condição básica para assegurar a identidade do filosofar, essencialmente voltado para o âmbito não-cotidiano.

GRAMSCI (1966: p. 14 e 144-145), tratando da questão da relação do senso comum com a filosofia, ressalta a importância de se ter claro que não existe um único senso comum, da mesma forma que não existe uma única filosofia: são várias as concepções que, agrupadas, irão originar o que denominamos por senso comum, e são várias as filosofias ou concepções de mundo. GRAMSCI (ibid.: p. 11 e 18) advoga a necessidade de, no ensino de filosofia voltado para a formação da consciência do jovem, buscar sempre no senso comum o seu núcleo válido, o bom-senso, e partir sempre da análise crítica da “filosofia de vida” que fundamenta o senso comum. Assim se expressa o autor:

Deve-se, portanto, demonstrar, preliminarmente, que todos os homens são 'filósofos', definindo os limites e as características desta 'filosofia espontânea' peculiar a 'todo mundo', isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom-senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente, em todo sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que se conhece geralmente por 'folclore' (...) Uma filosofia da *práxis* só pode apresentar-se inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E portanto, antes de tudo, como crítica do 'senso comum' ...

Cumprе destacar aqui que a própria distinção entre o âmbito cotidiano e o âmbito não-cotidiano se configura de forma clara somente a partir da perspectiva do não-cotidiano. Noutras palavras, é com o conhecimento filosófico que se pode elucidar a distinção entre "o mito e o logos", entre "o senso comum e o filosofar". Tais distinções não emergem espontaneamente do âmbito do cotidiano.

Na prática pedagógica, o professor de filosofia do ensino médio depara-se com o desafio de desenvolver a dimensão do não-cotidiano, o pensamento filosófico, partindo da dimensão cotidiana, que só contém de maneira difusa e inclusive distorcida os elementos do pensamento não-cotidiano. A reflexão sobre a relação entre a *intentio recta* e a *intentio obliqua*, tal como já explicitamos a partir da teoria helleriana, oferece ricos subsídios para o enfrentamento do referido desafio.

Um outro requisito derivado da concepção de professor de filosofia como mediador refere-se à coerência da sua atitude filosófica. Consideramos desnecessário retomar aqui todos os textos de HELLER citados neste capítulo e no capítulo anterior atinentes a essa questão. Limitamo-nos a mencionar aqui, de passagem, as concepções cotidianas de valor, que implicam em concepções de liberdade, de utilidade, de verdade, etc., condensadas em clichês e que seguem os parâmetros ditados pela

'preferência'. O compromisso do docente em não ceder a tais clamores e evidências do pragmatismo utilitarista constitui uma característica fundamental do professor de filosofia concebido como mediador, sujeito de uma conduta que coloca em cheque o óbvio.

Não é demais repetir que, no âmbito do cotidiano, a alienação não está necessariamente presente, e que, no âmbito do não-cotidiano, a alienação não está necessariamente superada. Queremos chamar a atenção apenas para o fato de que o ato de adentrar na esfera do não-cotidiano significa um enriquecimento, um ampliar de horizontes e uma necessidade para a vida humana, principalmente na sociedade atual. É preciso, para tanto, escolher conscientemente os valores que estariam dirigindo este adentramento, valores estes que necessariamente estariam voltados para o processo cada vez mais complexo de humanização do homem.

4. CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

Em suma, neste capítulo procuramos esclarecer que a prática do professor de filosofia, quanto à abordagem do cotidiano, tem sido sustentada por categorias compreendidas dentro do significado e do sentido do próprio cotidiano, e tem impedido que os alunos ultrapassem esses limites e se desenvolvam criticamente através da reflexão filosófica.

Em primeiro lugar, há de se considerar o fato de o professor conceber-se, apenas implicitamente, como agente mediador entre o pensamento cotidiano e o pensamento não-cotidiano. Dissemos "implicitamente", mas na quase totalidade dos casos tem ocorrido que este "conceber-se" não chega nem a ser percebido. Frequentemente, o professor de filosofia toma o cotidiano como dado pronto, indiscutível, inquestionável, óbvio. E do mesmo modo acontece com a sua função de agente mediador.



Em segundo lugar, o fato do professor nem chegar a perceber e, muito menos, compreender a importância de refletir sobre uma teoria da vida cotidiana, já que considera que o cotidiano está obviamente dado, constitui um segundo elemento que condiciona uma abordagem simplista do cotidiano. Ignora-se que o pensar filosófico se caracteriza por ser uma atividade não-cotidiana e que a superação do cotidiano implica na utilização de categorias que o ultrapassem. Por conseguinte, as tentativas de superação do cotidiano apoiadas numa visão cotidiana do cotidiano não obtêm os resultados almejados, uma vez que o cotidiano não pode ser explicado por si mesmo. Muitas discussões não superam o nível do senso comum porque delas não se consegue extrair as questões filosóficas subjacentes. Com efeito, no processo do ensino da filosofia, o professor se depara com o desafio de elevar os alunos ao âmbito do não-cotidiano partindo da esfera cotidiana, esfera na qual os pressupostos para a reflexão filosófica, não estão contidos predominantemente.

Daí que a filosofia, por ser uma linguagem estranha ao âmbito cotidiano, nele não produz eco sem a mediação docente. E se o professor não considerar o significado e a função do âmbito do cotidiano, e do âmbito do não-cotidiano onde se encontra a filosofia, esta acaba perdendo dentro da sala de aula a sua especificidade, na medida em que a reflexão filosófica passa a ser buscada sem nenhuma referência à própria filosofia. Pode-se chegar a discussões das mais calorosas, mas não necessariamente se eleva o aluno à reflexão filosófica, que é o objetivo da disciplina filosofia no ensino médio.

A filosofia é tomada, então, como qualquer tipo de discussão sobre qualquer coisa, dado que o cotidiano é compreendido pelo professor de forma ingênua. O fato, por exemplo, de os docentes tomarem os temas cotidianos como determinantes da programação do curso tem como pressuposto que estes temas emergem da criatividade dos alunos, quando, na realidade, são

incutidos pela mídia, como explicitamos no item a), anteriormente apresentado.

Por outro lado, o professor, ao tomar o cotidiano de forma ingênua, passa a supervalorizá-lo e a considerar que o cotidiano contém em si mesmo as condições para a sua superação. A seguir um conteúdo programático previamente elaborado, o professor prefere seguir as temáticas que emergem do cotidiano escolhidas pelos alunos. Com isso, tem a ilusão de estar sendo democrático e formando indivíduos críticos preparados para discutir as questões atuais, quando, na verdade, está simplesmente reproduzindo as discussões eleitas pelos organismos dominantes, assumidos subliminarmente pelos alunos. Além disso, por estarem estas questões sendo abordadas de uma perspectiva comum, o que mais tem ocorrido é um tipo de discussão que não ultrapassa o senso comum. Os debates propostos não se distinguem dos debates realizados em programas televisivos dirigidos indistintamente a todo tipo de telespectador. A aula de filosofia fica então esvaziada, não só porque as discussões sobre a temática eleita não geram nada mais do que meras exposições de opinião ao nível do “eu acho que”, sem que se chegue a nenhum lugar, mas também porque essa espécie de discussão não permite a reflexão filosófica, que é o objetivo da disciplina. Daí decorre o esvaziamento da disciplina filosofia, dando margem a que a administração da escola elimine ou cerceie ao máximo o número de horas-aula dessa disciplina.

Com tudo isso, mesmo desenvolvendo os “temas escolhidos pelos alunos”, as aulas de filosofia continuaram a ser consideradas “sem interesse” para os alunos. A motivação do aluno se esvaiu, o estudo proposto não lhe trouxe “nada de novo” e a síntese dos “eu acho que” dos colegas não se aproximou da reflexão filosófica.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, *uma* realidade: que o homem possa ou não fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se fez” (GRAMSCI, 1966: p. 47).

Após tratar da questão do cotidiano no ensino da filosofia na escola média à luz da teoria da vida cotidiana preconizada por Heller (capítulo I), e após contextualizar a abordagem feita do cotidiano na sala de aula e analisar as conseqüências do uso espontaneísta do cotidiano para a concretização dos objetivos do ensino da filosofia no ensino médio (capítulo II), vemos a necessidade de estabelecer algumas considerações finais sobre o tema pesquisado.

Antes de tudo, constatamos a confirmação da hipótese enunciada na introdução desta tese, de que, pelo fato de não haver, por parte do docente, um estudo do cotidiano que dê suporte à sua atuação na sala de aula, se desencadeia uma série de problemas que comprometem a conquista dos objetivos da filosofia no ensino médio.

Uma primeira verificação, pois, é a de que o uso espontaneísta do cotidiano no ensino de filosofia na escola média dá ensejo a que a realidade seja reduzida ao mundo fenomenal, ao imediatamente perceptível pelo indivíduo, uma redução cuja origem está na identificação entre vida cotidiana e a realidade mesma. Muitos professores, no afã de abordar a

“realidade” dos seus alunos, de discutir as temáticas apresentadas por eles, restringem o conteúdo das aulas a essas mesmas temáticas. Com isso, não percebem que esta prática priva a vida dos seus alunos dos elementos do não-cotidiano, ou seja, daqueles fatores não perceptíveis ao senso comum e que são as raízes dos fenômenos discutidos e percebidos.

Ao realizar a prática de sala de aula dentro dos limites restritos das concepções cotidianas, o professor de filosofia contribui, sem disto ter consciência, para a reprodução desses limites presentes na estrutura da vida cotidiana, impedindo a sua ultrapassagem, o que lhe possibilitaria chegar à reflexão filosófica. Pensa estar sendo democrático ao permanecer no nível do pensamento cotidiano do aluno, mas não chega a perceber que, de forma não democrática, impede a esse aluno a apropriação de novas capacidades humanas, como é a reflexão filosófica, bem como do próprio conteúdo filosófico gerado por essa reflexão. Assim, realiza exatamente o oposto da sua função de mediador, que é a de possibilitar ao aluno a elevação consciente do âmbito do cotidiano ao âmbito do não-cotidiano.

É importante ressaltar aqui, mais uma vez, que o professor, ao se propor possibilitar aos alunos as condições necessárias para o desenvolvimento da reflexão filosófica, tomando como base os temas do cotidiano, assume implicitamente (sem, necessariamente, ter consciência disso) a função de agente mediador entre o cotidiano e a filosofia que é uma esfera não-cotidiana. Mas (também sem se aperceber) acaba traindo sua própria proposta, bem como aos alunos, na medida em que não se utiliza dos procedimentos pedagógicos adequados à proposta. Propõe-se meditar sobre aquilo que se apresenta imediatamente como óbvio, que se apresenta como verdadeiro; no entanto, age de modo espontaneísta ao não questionar os temas do cotidiano sugeridos pelos alunos, desde suas origens até suas implicações mais profundas.



O professor não toma consciência de que tudo, como acima exposto, faz parte do fenômeno da expansão da estrutura do cotidiano para o não-cotidiano, na expressão de HELLER (1989: p. 39), como já explicitamos anteriormente. Uma coisa é possibilitar ao aluno a sua elevação da esfera do cotidiano para a do não-cotidiano, isto é, possibilitar o rompimento dos limites prático-utilitários da estrutura e das atividades do cotidiano, para que o aluno cresça apropriando-se de novas capacidades e de novos conhecimentos próprios do não-cotidiano. Outra coisa é o fenômeno da expansão da estrutura própria das atividades do cotidiano, muitas vezes alienada, para as atividades do não-cotidiano. Neste caso, as estruturas do cotidiano são transferidas para a esfera do não-cotidiano. No entanto, as estruturas próprias do pensamento cotidiano não contêm em si mesmas os requisitos exigidos pelo processo de elevação, e no referido processo de expansão acabam impregnando o âmbito do não-cotidiano com a sua estreiteza de vistas, gerando um processo de alienação; o cotidiano, com suas características, impede o desenvolvimento das atividades próprias do âmbito do não-cotidiano. Este tipo de expansão, longe de fazer crescerem as capacidades e conhecimentos dos alunos, os obriga a permanecer no nível em que já se encontram, impedindo-lhes tornarem-se participantes de novos níveis de vida, dando apenas a ilusão de elevação. E isso não é “ser democrático”.

Com isso, a escola também não realiza a sua tarefa mediadora, pois deixa de cumprir a função precípua de possibilitar a apropriação, pelo aluno, do saber sistematizado, saber este que, pelo seu alto grau de elaboração, não encontra, no nível do cotidiano as mínimas condições de ser apropriado. Assim, ela deixa de abrir perspectivas para os alunos e de humanizá-los, deixa de ser uma instância capaz de tornar, no dizer gramsciano, “a possibilidade uma realidade”. Por conseguinte, a sua principal função, enquanto instituição mediadora entre o pensamento cotidiano e o

pensamento não-cotidiano, fica inviabilizada.

Nessa direção, DUARTE (1993: p. 189), ao referir-se à formação e ao desenvolvimento da individualidade para-si, diz:

... o processo educativo escolar, ao mediar a relação do indivíduo com as objetivações genéricas para-si, pode ser considerado um processo *criador de carecimentos*. Quando o processo educativo escolar, na sociedade alienada, se limita ao âmbito da genericidade em-si, ele se reduz a satisfazer apenas os carecimentos dos quais o indivíduo se apropriou de forma determinada pela existência alienada. Quando o processo educativo escolar se eleva ao nível da relação consciente com a genericidade, ele cria no indivíduo carecimentos cuja satisfação gera novos carecimentos de nível superior.

Note-se que o fato de tomar o cotidiano como fonte exclusiva do conteúdo a ser ministrado pela escola, e não apenas como ponto de partida, equívale a desvalorizar o saber sistematizado que a escola tem, por função precípua, transmitir. O professor é, então, colocado no mesmo nível dos seus alunos, no que se refere também ao domínio do conhecimento, uma vez que, da perspectiva mencionada, todos possuiriam conhecimentos e o saber de todos (professor e alunos) se situaria, necessariamente, numa mesma escala e com o mesmo valor.

No entanto, segundo a exposição feita mais acima, o processo educativo escolar, isto é, o trabalho educativo, como explica SAVIANI (1991: p. 21), “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

O processo de elevação do cotidiano ao não-cotidiano que se pode realizar, na escola, através do trabalho educativo, constitui-se num processo de humanização. Permanecer nos limites restritos da estrutura do pensar e agir do cotidiano não permite este processo de humanização do aluno. Bem ao contrário, impede-lhe que se humanize cada vez mais, pois obriga-o a permanecer onde já se encontra.

Utilizar temas do cotidiano em sala de aula pode ser profícuo enquanto ponto de partida, como explica GRAMSCI (1966: p. 16) ao salientar o “núcleo válido” do senso comum; mas, somente como ponto de partida, sem o que se impede ao aluno a sua elevação ao humano-genérico, se impede ao aluno o seu processo de humanização.

Reiteramos aqui o importante papel humanizador do professor de filosofia como agente mediador, o que requer dele uma formação crítico-reflexiva, tanto no curso de graduação como no exercício da profissão.

Há que se destacar, ainda, que as análises e reflexões realizadas nesta tese sobre a questão do ensino da filosofia e a mediação entre o cotidiano e o não-cotidiano não pretendem e nem poderiam pretender “fechar” a investigação acerca do tema. Ao contrário e longe disso. Verificamos que o problema para, cuja solução pretendemos contribuir com a presente tese, é muito mais complexo do que chegamos a constatar inicialmente. O aprofundamento teórico que chegamos a fazer, também, está longe de responder a todas as necessidades que aquela complexidade impõe. Um tema que se apresentou como urgente, e que não poderia ser desenvolvido dentro dos limites dessa tese, refere-se ao estudo da categoria de mediação inerente à “atividade vital humana” (MARX) — o trabalho — entendido como o “metabolismo homem-natureza” (MARX, 1975: p. 202). Sentimos a necessidade de estudar essa categoria não só no seu processo ontológico (formando-se ao longo da história como um traço ineliminável do gênero humano) como também no seu caráter epistemológico e lógico-metodológico. Esse estudo, ao nosso ver, se torna imprescindível para enriquecer o conhecimento sobre a natureza do trabalho educativo apontado por SAVIANI e especificamente sobre a categoria de professor como agente mediador. Mas esse estudo já se constituiria numa outra tese.

Uma outra questão a ser investigada é aquela relacionada com formação propiciada pelos cursos de graduação em filosofia. Já estamos

desenvolvendo um projeto de pesquisa que trata dessa questão. Também verificamos a necessidade de se investigar o processo de formação do educador em exercício que está diretamente vinculado ao chamado “trabalho coletivo na escola”. Certamente, muitas outras interrogações de caráter objetivo estão a reclamar estudos e intervenções, especialmente as relativas às políticas públicas da educação que têm progressivamente excluído as ciências humanas da grade curricular, contando-se aí a filosofia.

Não estamos alheios a essas interrogações e consideramos que as reflexões desenvolvidas nesta tese podem contribuir também para o questionamento daqueles educadores que, voltados que estão para o utilitarismo, não conseguem vislumbrar a importância da filosofia na formação do adolescente em nossos dias.



ANEXOS

ANEXO N.º 1

“Sobre quais temas do seu cotidiano você gostaria de pensar, refletir, discutir ou aprofundar, sistematicamente, nas aulas de filosofia?”

QUADRO N.º 1 - SÍNTESE DAS ESCOLAS SOBRE OS TEMAS ESCOLHIDOS

03/1991

ESCOLAS	AMÍLCARE	REGINATO	TOTAL = %
N.º CLASSES	6	4	10
N.º ALUNOS	115	124	239 = 100
Drogas	66	40	106 = 44,35
Política	25	25	50 = 20,9
Doenças	26	17	43 = 18,0
Sexo	19	13	32 = 13,4
Trabalho	11	15	26 = 10,9

ANEXO N.º 2

“Com o objetivo de conhecer melhor as preocupações e aspirações dos alunos da escola pública do ensino médio e, possivelmente, relacioná-los com temas filosóficos, solicitamos que responda à seguinte questão: sobre quais temas do seu cotidiano você gostaria de pensar, refletir, discutir ou aprofundar, sistematicamente, nas aulas de filosofia?”

QUADRO N.º 02 - E.E.P.S.G. “PROF. ANTÔNIO REGINATO”

(04/94)

CLASSES	2º A	2º B	2ºC	TOTAL	%
N.º ALUNOS	31	31	30	92	100
Drogas	18	10	17	47	51
Adolescência	5	6	8	19	20.6
Sexo	7	8	4	19	20.6
Doenças	4	9	5	18	19.5
Prostituição	8	2	5	15	16.3
Política	4	6	3	13	14.1
Racismo	7	-	1	8	8.7
Violência	1	-	6	7	7.6

NOTAS

(I) HELLER (1991: p. 19) Para reproducir la sociedad es necesario que los hombres particulares se reproduzcan a sí mismos como hombres particulares. La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social.

(II) HELLER (1991: p. 20) El hombre solo puede reproducirse en la medida en que *desarrolla una función en la sociedad: la auto reproducción es, por consiguiente, un momento de la reproducción de la sociedad.*

(III) HELLER (1991: p. 33): Así pues será posible que un hombre *afirme* el desarrollo genérico *negando* una estructura social dada.

(IV) HELLER (1991, p. 34) En el capitalismo, por ejemplo, donde la convergencia entre el desarrollo de las fuerzas esenciales de la sociedad concreta y del hombre es máxima frente a las sociedades precedentes, es también máxima la alienación de la esencia humana. Preservar ésta convergencia suprimiendo la alienación: ésta es precisamente la perspectiva del comunismo.

(V) HELLER (1982, p. 11) Creo que, en lo fundamental, la esencia de la alienación de la vida cotidiana no ha de buscarse en el pensamiento o en las formas de actividad de la vida diaria, sino en la *la relación del individuo*

com estas formas de actividad, así como en su capacidad o incapacidad para jerarquizar por sí mismo estas mismas formas; en su capacidad o incapacidad, en fin, para sinterizarlas en una unidad.

(VI) HELLER (1991: p. 406-407) ... considerándola ineliminablemente inauténtica, Heidegger en última instancia *accepta la estructura de la vida cotidiana* en su `ser-así', incluso en su `ser-así' alienado.

Nosotros, por el contrario, hemos respondido ya negativamente a la pregunta. Pero no porque pongamos en duda el impresionante y verdaderamente persuasivo análisis que Heidegger nos proporciona de la vida cotidiana. Negamos solamente que la vida cotidiana sea *necesariamente alienada*. La causa de su alienación no es la estructura cotidiana en sí, sino que son las relaciones sociales (...) si las relaciones económicas y sociales son alienadas, *la vida cotidiana presenta una afinidad con la alienación*.(...) cuando el grado de alienación de las relaciones económicas y sociales es objetivamente menor, también la vida cotidiana está objetivamente menos alienada”.

(VII) HELLER (1991: p. 102) La estructura del pensamiento cotidiano de cada época y la estructura de los contenidos de pensamiento determinados, y viceversa, los contenidos de pensamiento concretos son cotidianos sólo si y en la medida en que se organizan en la estructura del pensamiento cotidiano. Naturalmente, no todo el saber puede ser cotidiano, puede ‘organizarse’ en la estructura del pensamiento cotidiano. Este otro saber es y permanece *especializado* y ni siquiera es necesario para la reproducción del hombre como puro particular que nace en una sociedad concreta.

(VIII) HELLER (1991: p. 103) La ‘inercia’ de los contenidos puede presentar

obviamente dos direcciones, factor que deriva de la estructura del pensamiento cotidiano. Puesto que tales contenidos, como aclararemos seguidamente, son los contenidos de una estructura en gran parte pragmática y economicista, son 'inertes' *a priori* respecto de cualquier pensamiento que supera tal pragmatismo. La superación de este último tiene lugar a través de la eventual *intentio obliqua* de la ciencia (filosofía), a través del descubrimiento de contenidos de pensamiento que impugnen el pragmatismo y las experiencias antropocéntricas surgidas en este ámbito, pero también las necesidades y los intereses del hombre singular cotidiano (particular o individual).

(IX) HELLER (1991: p. 105) La concepción de la relación entre moral y política expuesta en *El Príncipe* de Maquiavelo contiene soluciones que ningún Sócrates habría podido 'derivar' del pensamiento de cualquier hombre cotidiano.

(X) HELLER (1991: p. 188-189) Al inicio nacieron de las necesidades de la vida cotidiana y de las necesidades políticas de las integraciones; más tarde por el contrario, se hicieron autónomas como esferas de objetivaciones específicas, cuya naturaleza es el no poseer ya una *relación directa* con la vida cotidiana de los particulares e con las necesidades inmediatas de las integraciones.

(XI) HELLER (1991: p. 190) Sin embargo, debe incitarlo a *deducir* el teorema, porque el pensamiento cotidiano por sí solo es incapaz, en sí y a partir de sí mismo, de 'salir' de las experiencias cotidianas y de las estructuras del pensamiento cotidiano a una esfera científica homogénea.

(XII) HELLER (1991: p. 190) ... es un hecho del pensamiento cotidiano que

conduce más allá de la cotidianidad. De aquí parte no solamente la filosofía, sino todo pensamiento fundado en la *intentio recta* 2, sea cual sea su forma.

(XIII) HELLER (1991: p. 190-191): La *intentio obliqua* 'impugna' totalmente el pensamiento cotidiano, es decir, no surge directamente de los resultados de las experiencias cotidianas y de los correspondientes contenidos del pensamiento. (...) La distinción entre *intentio obliqua* 1 e *intentio obliqua* 2 transcurre entre la filosofía y las ciencias sociales por un lado y la ciencia natural por otro.

(XIV) HELLER (1991, p. 103) En la categoría de *intentio obliqua* comprendemos todo saber que *no sea* 'elevado' de la experiencia cotidiana, pero que surja a través de la única estructura de pensamiento, ya formada, de las objetivaciones genéricas. Un primer tipo de teoría producido a través de la *intentio obliqua* puede ser retrotraído a la experiencia a pesar de que no pueda ser 'elevado' a partir de ella; un segundo tipo *por principio* no admite *feedback*, salvo en sus consecuencias. Ambos tipos de teoría representan la paja en el ojo del *common sense*.

(XV) HELLER (1991: p. 101) "Pero esto no significa que los contenidos del pensamiento no cotidiano elaborados mediante la 'intentio obliqua' no tengan nada en común con la vida y el pensamiento cotidianos.

(XVI) HELLER (1991: p. 106) Lo que Marx escribe sobre la separación entre el ser y la esencia, no es derivable, en su generalización histórico-filosófica, de ninguna experiencia cotidiana. Ningún obrero puede alcanzar el concepto de alienación a través de la *intentio recta*; pero cuando cualquier obrero ha conocido y asimilado tal concepción marxiana, surgida *independientemente* de

sua experiencia, a través de la *intentio recta*, generalizando sus propias experiencias, 'depurándolas' (*por lo tanto de un modo perfectamente socrático*) puede llegar a conocer su condición de explotado y la explotación de su clase, a conocer la alienación, y en consecuencia también a actuar para eliminar tal estado de cosas ...

(XVII) HELLER (1991: p. 189-190) Aristóteles pensava que para la investigación de la naturaleza eran necesarias capacidades mentales distintas de las necesarias para la filosofía; las primeras representaban el *nus*, las segundas la *sophia*.

(XVIII) HELLER (1991: p. 208) La filosofía es necesaria a todo individuo, y tanto más cuando la religión ha dejado de ser vehículo de la moral y de la imagen del mundo. Es necesaria porque el individuo, dado que vive, quiere saber 'por qué', por qué razón, para qué fin vive él. La filosofía puede desfetichizar el mundo en el que vive el hombre explicándole en *qué tipo* de mundo vive y cómo puede vivir en él *lo más sensatamente posible*.

(XIX) HELLER (1991: p. 207) Intentando definir los conflictos genéricos, el pensamiento filosófico supera siempre el nivel del pensamiento cotidiano, incluso cuando está articulado en el lenguaje cotidiano, o se remite prevalentemente a experiencia de todos los días. Y esto sucede incluso cuando el objetivo de la filosofía es abertamente el de influir en la vida cotidiana.

(XX) HELLER (1991, p. 208) Esto es de especial importância por lo que afecta a la penetración de la filosofía en la vida cotidiana. Quien no es filósofo, raramente lee obras filosóficas, raramente elabora una attitude

hacia individualidad-obra filosófica coherente ... para apropiarse de la obra filosófica (como más en general, para apropiarse del saber genérico) son necesarias nociones preliminares y especializadas. Lo que cala primeramente de la filosofía en la vida cotidiana es la concepción del mundo, es decir, su contenido ideológico carente de desarrollo conceptual, y el consiguiente ideal político y cotidiano de acción.

(XXI) HELLER (1991: p. 209) Sólo la filosofía podrá proporcionar al hombre del futuro el pensamiento y la concepción del mundo sobre cuya base elaborará su relación individual con el mundo y - también individualmente - construirá su conducta de vida personal. Por consiguiente, la filosofía marxista debe conquistar el puesto que le espera en la regulación de la vida cotidiana. Pero hay una condición preliminar: la lucha, que ya lleva a cabo, por crear un mundo sin explotación y humanizado, por liquidar su forma actual, por producir las condiciones de vida en las cuales pueda desarrollarse esa función en el futuro.

(XXII) HELLER (1991, p. 408) Por ejemplo, la enseñanza, que ocupa un puesto particularmente importante en la división del trabajo, puede convertirse en una actividad mecánica, estereotipada, basada en clichés, pero también puede ocupar toda la personalidad del hombre, su inventiva, etc. Por tanto, no es el tipo de trabajo, sino la relación con él, la que establece si la persona que enseña a los niños a leer y a escribir lo hace como individuo o como hombre particular.



BIBLIOGRAFIA

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda, MARTINS, Maria Helena Pires. *Temas de filosofia*. São Paulo: Moderna, 1992.
- ARAÚJO, Cleide de Lourdes da Silva. *Reflexões sobre o particularismo: subsídios para a compreensão da relação sujeito-objeto no processo de formação do educador/pesquisador*. São Carlos, SP: 1994. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos.
- BASSO, Itacy Salgado. *As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de História*. Campinas, SP: 1994. Tese de Doutorado. UNICAMP.
- BECCHI, Egle et al. *Teoria da didática*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.
- BERGER, Peter L., LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade - tratado de sociologia do conhecimento*. 2.ed. Petrópolis : Vozes, 1974.
- CALVEZ, Jean-Yves. *O pensamento de Karl Marx*. Porto: Tavares Martins, 1959.
- CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. *Filosofia no ensino de 2º grau*. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1985.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- CHAUÍ, Marilena, et al. *Primeira filosofia - lições introdutórias*. 4.ed. São Paulo : Brasiliense, 1985.
- CORTELLA, Mário Sérgio. *A filosofia como produção histórica - proposta para o ensino de filosofia no 2º grau*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo : PUC, 1989.

- CUNHA, José Auri. *Filosofia: iniciação à investigação filosófica*. São Paulo : Atual, 1992.
- DUARTE, Newton. *A individualidade para si*. Campinas : Autores Associados, 1993.
- _____. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas - SP: Autores Associados, 1996.
- Equipe de Professores de Filosofia da FAFI de Araguari. A filosofia e sua motivação. *Revista Educação e Filosofia*. Universidade Federal de Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 91-93, jan./jun., 1987.
- FAZENDA, Ivani (org). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo : Cortez, 1989.
- FERRO, Mário, TAVARES, Manuel. *Guia do estudante de filosofia*. Lisboa : Presença, 1992.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Filosofar para quê? *Revista Educação e Filosofia*. Universidade Federal de Uberlândia, v. 1, n. , p. 85-89, jan./jun., 1987.
- FROMM, Erich. *Conceito marxista de homem*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1961.
- GIARDINETTO, José Roberto Boettger. *O fenômeno da supervalorização do saber cotidiano em algumas pesquisas da educação matemática*. São Carlos, SP, 1997. Tese (doutorado) - Universidade Federal de São Carlos.
- GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1966.
- _____. *La alternativa pedagógica - selección de textos e introducción por Mário A. Manacorda*. Espanha : Nova Terra, 1976.
- _____. *Obras escolhidas*. São Paulo : Martins Fontes, 1978.
- _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.



- HEGEL, G. W. F. *Escritos pedagógicos*. México: Fondo de Cultura Econômica, 1991.
- HELLER, Agnes. *La revolución de la vida cotidiana*. Barcelona: Nova Gráfik, 1982.
- _____. *A filosofia radical*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. *Hipótesis para una teoria marxista de los valores*. Barcelona: Grijalbo, 1974.
- _____. *O cotidiano e a história*. 3.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1989.
- _____. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Nova Gráfik, 1991.
- HÜHNE, Leda Miranda (org.). *Política da filosofia no 2º grau*. São Paulo : SOFIA Editora SEAF, 1986.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 5.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1989.
- LEFEBVRE, Henri. *Critique de la vie quotidienne*. Paris: Grasset, 1974.
- MARCUSE, Herbert. Novas fontes para a fundamentação do materialismo histórico (Interpretação dos recém publicados manuscritos de Marx). In *Materialismo Histórico e Existência*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro Ltda, out., 1968, n.º 2061, p. 103-159.
- MÁRKUS, György. *Marxismo Y "antropologia"*. Barcelona: Grijalbo, 1974.
- MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo : Martins Fontes, 1977.
- _____. *Manuscritos económico-filosóficos*. Lisboa : Edições 70, 1993.
- _____. *O capital (Crítica da economia política)*. 3. Ed. Rio de Janeiro, 1975. Livro Primeiro - v. I.
- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



- MELLO, Suely Amaral. *A obviedade como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica no processo de formação do educador*. São Carlos, SP: 1997. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Ensino médio como educação básica*. São Paulo : Cortez / SENEb, 1991.
- NETO, Henrique Nielsen (org.) *O ensino da filosofia no 2º grau*. São Paulo : SOFIA Editora SEAF, 1986.
- Normas para publicações da UNESP/Coordenadoria Geral de Bibliotecas e Editora da UNESP. 2. Ed. São Paulo : Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994 (v. I, II e III).
- NOT, Louis. *As Pedagogias do Conhecimento*. São Paulo, Difel, 1981.
- NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992.
- _____. *Profissão Professor*. 2. Ed. Portugal: Porto Editora, 1995.
- OLIVEIRA, Betty. *A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa*. In OLIVEIRA, B., DUARTE, N. *Socialização do saber escolar*. 6.ed. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1992.
- _____. *O trabalho educativo - reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro*. Campinas, SP : Autores Associados, 1996.
- PAULO NETTO, José. *Lukács e a crítica da filosofia burguesa*. Lisboa: Seara Nova, 1978.
- PRADO JÚNIOR, Bento, PEREIRA, Oswaldo Porchat, FERRAZ, Tércio Sampaio. *A filosofia e a visão comum do mundo*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de filosofia no 2º grau - 2ª versão preliminar*. São Paulo: SE/CENP, 1992.



- _____. *Proposta para o ensino de filosofia no 2º grau - versão preliminar*. São Paulo: SE/CENP, 1986.
- _____. *Proposta curricular para o ensino de história: 1º grau*. São Paulo: SE/CENP, 1992.
- _____. *Proposta curricular para o ensino de sociologia - 2º grau*. 3.ed. São Paulo: SE/CENP, 1990.
- _____. *Situação da bibliografia e do conteúdo programático de filosofia nas escolas estaduais que mantêm ensino de 2º grau nos termos do inciso III do art. 7º da del. CEE nº 29/82*. São Paulo: SE/CENP, 1988a.
- _____. *Situação da filosofia nas escolas estaduais que mantêm ensino de filosofia de 2º grau, nos termos do inc. III do art. 7º da del. CEE n.29/82*. São Paulo: CENP/SE, 1988b.
- _____. *Subsídios para reformulação da proposta curricular de filosofia - 2º grau*. São Paulo: SE/CENP, 1991.
- SAVIANI, Dermeval et al. *Filosofia da educação brasileira*. 3.ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1987.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira - estrutura e sistema*. São Paulo: Saraiva, 1973.
- _____. *Escola e democracia*. 24.ed. São Paulo : Cortez e Autores Associados, 1991.
- _____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 9.ed. São Paulo : Cortez e Autores Associados, 1989.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica*. 2.ed. São Paulo : Cortez e Autores Associados, 1991.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Filosofia*. São Paulo : Cortez, 1992.
- _____. *Metodologia do trabalho científico*. 19.ed. São Paulo : Cortez, 1993.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética : de Aristóteles a Paulo Freire*. 2.ed. São Paulo : Brasiliense, 1988.



- SILVA, Vandeí Pinto da. *O ensino de filosofia no 2º Grau: abordagem dialética a partir de temas do cotidiano*. Marília - SP: 1993. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista.
- _____. *Relatório final de atividades: docência, pesquisa e extensão*. Marília: UNESP, 1997.
- SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1990.
- SILVEIRA, Renê J. T. *Ensino de Filosofia no segundo grau: em busca de um sentido* São Paulo : 1991. Dissertação de Mestrado. UNICAMP.
- SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo : Manole, 1988.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa: Livros Horizonte, 4.ed. 1992.
- UNESCO. *L'enseignement de la philosophie - une enquête internationale de l'Unesco*. Paris : Bons de livres de l'Unesco, 1953.
- VÁZQUEZ. A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1968.
- VERGEZ, André, HUISMAN, Denis. *História dos filósofos ilustrada pelos textos*. 6.ed. Rio de Janeiro : Freitas Bastos, 1984.
- ZELANTE, Arlêta Nóbrega. *Formação do magistério de 1.º grau: um esforço de renovação*. São Paulo: 1994. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo.



