

Dossiê

Presença e lugar da Filosofia na Educação Básica

Considerações sobre a responsabilidade do professor e o ensino de filosofia

Vanessa Sievers de Almeida*

Resumo

Apresenta algumas considerações sobre a responsabilidade inerente à tarefa educativa do professor e sobre a relevância específica que essa responsabilidade ganha no ensino de filosofia. A partir de uma reflexão sobre o sentido da educação escolar baseada no pensamento de Hannah Arendt, sustenta-se que a tarefa do professor é introduzir seus alunos nos saberes e nas práticas do mundo público. A responsabilidade que essa tarefa acarreta é, como se discute, difícil de ser assumida num momento em que o mundo público se encontra em crise. Ressalta-se, contudo, que a ausência de um compromisso com o mundo impossibilitaria a própria educação. Finalmente o texto aponta para uma possível forma que esse vínculo com o mundo pode tomar no ensino de filosofia e indaga se a apresentação de conhecimentos pertencentes à tradição filosófica entra em conflito com a liberdade do aluno e com o desenvolvimento de sua capacidade de pensamento crítico.

Palavras-chave: professor, responsabilidade, mundo público, ensino de filosofia, Hannah Arendt.

* Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. *E-mail:* vanessa.sievers.a@gmail.com

Considerations on teacher responsibility and the philosophy of teaching

Abstract

This paper presents some considerations on the responsibility inherent to the educational task of the teacher and the specific relevance that this responsibility takes on with the teaching of philosophy. Taking a reflection on the meaning of schooling, based on the thinking of Hannah Arendt as its starting point, it argues that the teacher's task is to introduce students to the knowledge and practices of the public realm. The responsibility that this task entails is difficult to assume at a time when the public realm is in crisis. It highlights, however, that the lack of commitment to the world would make education itself unviable. Finally the text points to a form that this bond with the world could take in the teaching of philosophy and asks whether the fact of presenting knowledge belonging to the philosophical tradition conflicts with the freedom of the student and the development of their ability to think critically.

Keywords: teacher, responsibility, public realm, teaching of philosophy, Hannah Arendt.

A discussão sobre a relevância da disciplina filosofia no âmbito da educação escolar tem ganhado espaço desde sua inclusão como disciplina obrigatória do currículo do ensino médio (a partir do Parecer CNE/CEB 38/2006). O debate tem se enriquecido por questões relativas à especificidade da disciplina e suas possíveis contribuições para a educação escolar. Nesse contexto, algumas afirmações surgem com frequência, como a de que o ensino de filosofia pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade do pensamento crítico dos alunos. Destaca-se que é característico do exercício filosófico levar os alunos a fazer perguntas, a questionar e a buscar caminhos novos de pensamento. Nesse contexto, muitas vezes, propõe-se, ainda, repensar o próprio ato de ensino, indagar se o “filosofar” pode nos incentivar a criar novas possibilidades no que tange às relações pedagógicas ou se sugere metodologias alternativas para o ensino de filosofia. Independentemente do mérito das diversas abordagens, pode-se afirmar que, nessa perspectiva, o ponto de partida para se pensar sobre o ensino de filosofia são determinadas compreensões de filosofia ou do exercício filosófico.

Este artigo opta por outra perspectiva. Começa, por assim dizer, pelo outro lado, isto é, escolhe como ponto de partida para sua abordagem a educação escolar. Procura primeiramente responder a questão sobre o que vem a ser a educação: qual é seu sentido e quais são seus fins. Em especial, analisar-se-ão aspectos concernentes à responsabilidade da instituição

escolar e, mais especificamente, à responsabilidade do professor, porque se espera que essa reflexão possa, em seguida, lançar outra luz sobre o ensino de filosofia na educação básica.

A primeira parte do texto tem como referência básica o ensaio “A crise na educação” de Hannah Arendt (1990). Nele a autora, entre outras questões, pergunta-se o que vem a ser uma educação pública, qual é a sua tarefa, quais os atores que ela envolve e qual é sua responsabilidade. Veremos que o tema da responsabilidade, para a autora, está relacionado ao compromisso da instituição escolar com o mundo público. A partir daí serão tecidas algumas reflexões mais específicas sobre a responsabilidade do professor e, em seguida, serão abordadas algumas implicações que essa compreensão da responsabilidade do professor traz para o âmbito do ensino de filosofia.

Educação como introdução no mundo público

Arendt (1990), em seu ensaio “A crise na educação”, declara que a essência da educação é a natalidade – o fato de seres novos nascerem para dentro de um mundo que é mais velho do que eles. Aqueles que estão chegando são como estrangeiros neste lugar: não o conhecem e precisam ser familiarizados com ele para poderem se sentir em casa nele. É preciso que conheçam seus saberes e suas práticas e aprendam a falar suas linguagens. Apropriar-se desse mundo que já existia quando nasceram é imprescindível para que possam depois mover-se nele, encontrar seu lugar e, assim esperamos, modificá-lo para melhor.

A tarefa de acolher os recém-chegados e introduzi-los nesse mundo humano é daqueles que há mais tempo fazem parte desse lugar e que por terem participado ou estarem participando de seu percurso são corresponsáveis por ele. Eles podem apresentar aos mais novos o mundo, suas histórias, suas conquistas e seus conflitos, pois eles não apenas têm conhecimento dele, mas pertencem a ele.

Assim, a educação cuida de um *mundo* que herdamos e que confiaremos à próxima geração, contribuindo dessa forma para sua continuidade. Além disso, ao educar, acolhemos *os que chegam* a este lugar e que têm o direito de conhecê-lo. Desse modo, o esforço educador busca garantir que os novos não sejam privados do legado que lhes pertence. Eles são herdeiros de

diversas tradições e têm o direito de conhecê-las, de apropriar-se delas para depois buscarem seus próprios caminhos e poderem intervir naquilo que compartilham com outros.

Uma metáfora, que não é de Arendt, mas de Brayner (2008), autor que estuda a obra da filósofa, parece-me ser ilustrativa para compreender como Arendt concebe a educação. Ele compara a história do mundo a uma peça de teatro, na qual todos são atores e público ao mesmo tempo. Os que estão chegando, sempre vêm atrasados. A história já estava acontecendo e o cenário já está posto. Eles perderam o início do enredo e também não verão o final dele, pois a peça continuará depois de sua saída. Não conhecem a história, não sabem quais são os personagens, quais as regras a serem seguidas, não distinguem ainda o que é importante e o que é apenas secundário, não sabem como a trama chegou a seu estado atual, etc. É preciso lhes mostrar o cenário e contar o início da história, ou seja, familiarizá-los com o lugar ao qual estão chegando para que possam, por sua vez, tornar-se atores e participar da peça e, quem sabe, mudar seu enredo. Essa introdução dos novos num mundo já existente é a tarefa dos mais velhos.

Segundo Arendt (2010), uma característica importante do mundo humano é ele ser duradouro – mais do que a vida de qualquer um de seus habitantes – e, por ser algo que permanece, conferir certa estabilidade à existência humana. Precisamos desse lugar para não ficarmos sujeitos meramente ao ciclo vital característico de todos os seres vivos, animais e plantas. Embora os seres humanos, enquanto espécie, sejam parte da natureza, em que tudo aparece e desaparece constantemente, são capazes, enquanto construtores e fabricantes de objetos duráveis – como mesas, casas, praças, obras de arte e instrumentos, livros e conhecimentos –, de romper com esse tempo cíclico e construir um mundo de objetos que dura e sobrevive a seus fabricantes. Esse mundo, mais estável que o ambiente natural, abriga os que nele vivem e é a casa na qual nascem os que chegam.

Mas o mundo humano, além de ser construído por nossas mãos, é também constituído por nossas ações. Seus habitantes estabelecem relações entre si e, na medida em que interagem uns com os outros, surge o que Arendt (2010, p. 228-229) chama de *espaço-entre* ou de teia de relações. Essa teia não é da posse de um ou de outro, mas depende da participação de muitos. É nesse âmbito que se pode tratar daquilo que não diz respeito

meramente à vida ou ao bem-estar de cada um, mas dos assuntos que compartilhamos com outros. É o espaço público, não apenas por ser coletivo ou aberto a todos, mas, sobretudo, por tratar daquilo que se tem em comum. Esse espaço é de fato público quando nele nos preocupamos com projetos para esse mundo comum e se não o compreendemos simplesmente como um meio coletivo para cuidar de interesses privados. O mundo comum se mantém vivo e vai se transformando com a participação de seus integrantes que, agindo e falando, dirigem-se uns aos outros. Nesse âmbito público de encontros e desencontros, de ações conjuntas e de conflitos, surgem as histórias humanas que, juntas, formam a história.

Para retomar a metáfora do teatro, podemos dizer que o mundo comum abrange tanto o palco e o cenário, como também os atos e as palavras de atores e público; isto é, por um lado, o mundo público tangível e durável construído e fabricado pelos homens e, por outro lado, o espaço-entre, vivo e em constante transformação.

Para Arendt (2010), participar desse mundo comum é o que confere dignidade aos seres humanos. Mas, ao mesmo tempo, conviver numa pluralidade talvez seja nosso maior desafio ou problema. O fato de compartilharmos o mundo com outros exige de nós encontrarmos um modo de conviver com os diferentes. Buscar respostas ao fato da pluralidade é arriscar-se na ação política, na qual temos de encontrar um caminho para aquilo que temos em comum, e essa intervenção no espaço comum é a oportunidade de fazer parte de uma história mais ampla. Nesse sentido, Arendt (2010, p. 67) explica que no mundo convivemos com os nossos contemporâneos, mas também com aqueles que nos antecederam e com aqueles que vieram depois. O desafio da convivência é do presente, mas não se restringe ao momento atual: estende-se ao passado e ao futuro.

Esse ponto me parece ser especialmente relevante para o tema da responsabilidade. Enquanto cidadãos do mundo comum, somos corresponsáveis por aquilo que nele ocorre; isso vale mesmo sabendo que nem todas as coisas dependem diretamente de nós e que nem tudo está a nosso alcance. Onde os muitos convivem e os projetos dependem de cooperação, os acontecimentos podem de fato fugir do controle e, muitas vezes, dar-se de modo inesperado. Mesmo assim, trata-se de eventos que são parte integrante desse lugar, que é nosso e do qual precisamos cuidar.

Essa responsabilidade compartilhamos com outros habitantes desse mundo comum, isto é, com nossos contemporâneos, mas também com nossos antecessores. Respondemos pelas histórias que começaram antes de nós e às quais damos continuidade. Em outras palavras, ao assumirmos este mundo como nosso, herdamos todas suas realizações, mas também suas dívidas – muitas vezes, chamadas de dívidas históricas. Essas dívidas não precisam dizer respeito a algo que eu pessoalmente fiz ou cometi; foram meus antecessores que as deixaram e mesmo assim terei de assumi-las, assim como nossos sucessores terão de pagar o que nós ficamos devendo. Da mesma maneira que na metáfora chegamos atrasados à peça de teatro, também chegamos com atraso ao mundo, usufruímos das conquistas e respondemos pelos erros anteriores a nós. Este último aspecto me parece verdadeiro, sobretudo quando estamos diante de pessoas que não fazem parte de nosso mundo. Assim o representante de um país pode pedir perdão a outro por ofensas ocorridas muito antes de ele nascer. Isso faz sentido porque ele responde não apenas por seus atos pessoais, mas também pelo mundo do qual faz parte.

A responsabilidade do professor e seus desafios

A responsabilidade pelo mundo comum que não se limita ao momento presente, mas se estende ao passado e ao futuro, possui uma relevância especial no âmbito da educação. Nessa esfera, encontram-se aqueles que já faziam parte do mundo com os que nele estão chegando e que são ainda estrangeiros. Hannah Arendt (1990, p. 239) explica que, diante desses novos, o professor é o representante do mundo. Ele acolhe os recém-chegados e os convida a fazer parte deste lugar, mostrando-o para eles e dizendo: “Isto é o nosso mundo”. Esse convite só pode ser feito por aquele que tem um vínculo com o mundo e está disposto a responder por ele. Quem não tem nenhum compromisso com este lugar compartilhado, quem se declara indiferente frente ao mundo público, não pode introduzir os recém-chegados nele. Arendt (1990, p. 239, trad. modificada) é categórica nesse sentido: “Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter filhos, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação.”

Além desse compromisso, o professor é responsável pela educação dos jovens. Assumir essa tarefa exige um papel ativo e uma ação deliberada do professor. Há escolhas que cabem a ele, como decisões a respeito dos conteúdos e do modo como conduzir o processo educativo. Assumir a responsabilidade pela educação de seus alunos significa, num sentido mais básico, não abandoná-los a seus próprios recursos ou àquilo que possam aprender por conta própria, mas contribuir da melhor forma possível para que possam usufruir de seu legado, viabilizar seu direito de ter acesso aos bens culturais, transmitir saberes e familiarizá-los com a história do mundo que será deles e pelo qual futuramente, assim esperamos, assumirão, por sua vez, responsabilidade.

Assim, a responsabilidade do professor é dupla: pelos alunos e sua educação e pelo mundo. Ela corresponde a dois compromissos: com o mundo público, que será legado aos que estão chegando nele, e com os que têm o direito de participar dele. Para Arendt (1990, p. 238-242, 247), sem esse duplo compromisso não se pode falar de educação; no máximo, de uma espécie de treinamento ou instrução. Se nós fazemos pouco caso do mundo, não podemos ser seus representantes; e se não nos importamos com seus novos habitantes, não somos capazes de acolhê-los. Isso não significa que não podemos lhes ensinar alguma coisa, mas a educação enquanto convite a fazer parte do mundo pressupõe o duplo compromisso que implica a dupla responsabilidade.

Assim surge, porém, a questão de *como* assumir essas responsabilidades ou, indagando de modo mais radical, se é *possível* assumir responsabilidade por um mundo que não é da forma que desejamos. Se se tratasse apenas de dar continuidade a um mundo estável, com o qual nos identificamos e o qual queremos conservar da forma como é, a tarefa da educação seria tranquila. Na medida, porém, em que vivemos num mundo que não é como desejamos, que antes de tudo precisa ser transformado, um lugar do qual não nos sentimos parte e que portanto não identificamos como sendo *nosso* mundo, a exigência de assumir um compromisso com esse lugar parece ser descabida. Afinal, se nós somos críticos do mundo, como poderemos ser representantes dele?

Essa situação não é um problema que se restringe ao âmbito educativo, mas é reflexo de uma crise maior (ARENDRT, 1990). A perda

do espaço público, o dismantelamento do mundo comum, a desfiguração da política são dilemas atuais (ARENDT, 2010). No momento em que não mais identificamos o mundo como nosso, também não estamos dispostos a assumir responsabilidade por ele. Ou então dizemos que todos são igualmente responsáveis por todas as coisas, o que de fato significa que ninguém se sente mais responsável. Essa desresponsabilização pelo que temos em comum atinge a educação em suas bases. Os adultos que não se sentem em casa no mundo tornam-se incapazes de receber os novos nele. Os mais velhos que não possuem nenhum vínculo com ele, e preferem abandoná-lo a prestar contas por ele, são incapazes de educar.

O homem moderno [...] não poderia encontrar nenhuma expressão mais clara para sua insatisfação com o mundo, para seu desgosto com o estado de coisas, que sua recusa a assumir, em relação às crianças, a responsabilidade por tudo isso. É como se os pais dissessem todos os dias: – Nesse mundo, mesmo nós não estamos muito a salvo em casa; como se movimentar nele, o que saber, quais habilidades dominar, tudo isso também são mistérios para nós. Vocês devem tentar entender isso do jeito que puderem; em todo caso, não têm o direito de exigir satisfações. Somos inocentes, lavamos as nossas mãos por vocês. (ARENDT, 1990, p. 241-242)

Essa recusa da responsabilidade pelo que é público, ou seja, por aquilo que extrapola a esfera privada de cada um, impossibilita a educação.

A fala imaginária dos adultos frente às crianças que Arendt nos apresenta instiga a tecer algumas reflexões além do que a própria autora aponta. A expressão “lavar as mãos em inocência” remete à figura de Pôncio Pilatos – político romano que abriu mão de julgar por conta própria e que se negou a tomar qualquer decisão. Ele não se posicionou, mas se retirou do campo da deliberação e se recusou, assim, a assumir qualquer responsabilidade pelos acontecimentos. Pilatos tornou-se exemplo de desresponsabilização, não só diante do mundo, mas também diante de si mesmo. Ele, contudo, declara a si mesmo *inocente*.

O termo “inocente” pode significar “não culpado”, mas também pode ser compreendido como “não nocivo”. Nesse sentido, a criança pequena é inocente. Dizemos que ela erra, mas não que ela faz o mal. Isso não significa

que seja uma pessoa boa, mas que não é capaz de deliberar sobre seus atos, como o adulto o é. Por isso, também não responde por seus atos da mesma maneira. Ela é inocente na medida em que certas decisões éticas estão fora de seu alcance. O adulto, por sua vez, só pode se considerar inocente na medida em que deixa de participar do mundo comum. A mera participação já exigirá um posicionamento dele. Ao entendermos a inocência não apenas como o não ser culpado, mas como incapacidade, no caso da criança, e como recusa em assumir responsabilidade diante do mundo, no caso do adulto, podemos dizer que o inocente é apolítico.

O adulto, contudo, não pode alegar inocência. Não pode simplesmente dizer: “Não é comigo!”. O adulto faz parte deste mundo e, em maior ou menor grau, contribuiu para seu estado atual. É interessante que Arendt (1990, p. 242), no mesmo ensaio, pouco depois de usar a expressão que remete a Pilatos, menciona outra figura emblemática: Hamlet. A autora não estabelece, pelo menos não de modo explícito, uma relação entre as duas figuras (ela sequer menciona o nome de Pilatos), mas podemos dizer que a postura de Hamlet se opõe à atitude de Pilatos. O primeiro é o protagonista do famoso drama de Shakespeare de mesmo nome. Nele, o príncipe Hamlet, filho do falecido rei, encontra o fantasma de seu pai, que lhe revela a trama da qual fora vítima e lhe incumbe de vingar sua morte. Diante dessa revelação, Hamlet exclama: “O tempo está fora dos eixos. Ó ódio maldito ter nascido para colocá-lo em ordem” (SHAKESPEARE *apud* ARENDT, 1990, p. 242). Essa afirmação – “o tempo está fora dos eixos” – vale tanto do ponto de vista de Hamlet como de Pilatos; o que muda é a atitude que tomam a partir disso. Enquanto Pilatos nega qualquer responsabilidade, Hamlet não tenta escapar; pelo contrário, ele declara que, por ter nascido neste mundo e por fazer parte dele, não é possível isentar-se da responsabilidade.

Essa responsabilidade coletiva pelo mundo comum ganha ainda outra qualidade quando estamos diante daqueles que de fato são inocentes do ponto de vista do mundo público. Ser responsável pelo mundo como representante dele diante dos recém-chegados se distingue da responsabilidade que compartilhamos com outros no âmbito político. A relação pedagógica – em contraste com as relações no âmbito político – caracteriza-se por uma desigualdade em termos de responsabilidade. As

crianças e os jovens não podem assumir responsabilidade ainda, pelo menos não da mesma forma que o adulto o deve fazer. Soma-se a isso que ainda não fizeram do mundo seu lugar, sequer o conhecem. Na educação, portanto, a responsabilidade repousa, antes de tudo, nos ombros dos adultos, que se responsabilizam pelo que ocorreu antes da chegada dos novos. Em oposição a isso, no espaço político, onde estamos entre iguais, somos corresponsáveis pelos acontecimentos. O que importa aqui não é representar o mundo, mas transformar um lugar que, muitas vezes, não é da forma que desejamos.

Se educar é mais do que apresentar alguns conhecimentos sobre o mundo, é convidar os novos a fazer parte deste lugar, que, apesar de tudo, é o nosso mundo, o próprio termo “educação” perde seu sentido se “dermos as costas” a esse espaço compartilhado e se não houver mais experiências e histórias, conhecimentos e linguagens que mereçam ser legados aos jovens. Só podemos educar se possuímos algo que vale a pena ser mostrado. Nesse sentido, mesmo que o mundo esteja fora dos eixos, é imprescindível que aquilo que nos liga a ele seja apresentado aos novos. E, por conseguinte, precisamos indagar quais das experiências e conhecimentos do passado são tão significativos para nós a ponto de querermos ensiná-los e confiá-los às gerações mais novas.

Nessa perspectiva, mesmo não havendo consenso em torno das escolhas, parece-me que é fundamental que cada professor se identifique minimamente com algum aspecto do mundo que lhe cabe apresentar aos novos. Caso contrário, ele dificilmente dará conta de sua tarefa formadora, embora, é claro, possa instruir os novos mesmo sem educar. Nesse sentido, Arendt comenta que “é muito fácil [...] ensinar sem educar, e pode-se aprender o dia todo sem por isso ser educado” (ARENDR, 1990, p. 247). O professor que não acredita participar de um saber e de um modo de pensar e se comunicar sobre o mundo que têm sentido não será capaz de convencer os alunos da importância de seu legado.

Reside no ato de educar, portanto, mais um tipo de responsabilidade: a de julgar o que é tão importante que merece ser transmitido. É preciso selecionar o que fará parte do currículo escolar. Essas decisões são políticas e extrapolam a responsabilidade do professor enquanto indivíduo, mas, ao mesmo tempo, ele precisa estar convencido do valor daquele “pedaço de mundo” com o qual familiariza os alunos. Deve julgar que há pelo menos

algo de precioso, algo importante em seu campo de conhecimento que ele queira mostrar aos mais novos, que deseje que eles também apreciem e que quer lhes confiar para que possam dele usufruir.

Essas opções cabem ao professor, não aos alunos. É claro que isso não significa que os alunos não possam fazer escolhas, mas, sim, que seus interesses ainda se movem num campo limitado. É tarefa do professor lhes mostrar o que vai além daquilo que lhes é familiar. Peters, em seu artigo “Educação como iniciação”, defende que o professor ensine aos alunos o que considera valioso. O autor, que nesse ponto se aproxima de Arendt, compreende que educar é iniciar os alunos nas diversas linguagens públicas – na escola, de certo modo, representadas pelas diversas disciplinas. O próprio professor é um iniciado nessas linguagens. Ele participa das atividades, dos modos de conduta e de pensamento inerentes a essas linguagens e conhece suas obras. Porém, mais importante ainda é que ele estabeleceu algum tipo de vínculo com os conhecimentos e as práticas que lhe cabe apresentar aos alunos, ou seja, apropriou-se à sua maneira dos saberes públicos e fez deles *seus* saberes. Isso não significa que ele modifica a seu bel-prazer os conteúdos a serem transmitidos, mas o que ele ensina ganha, em sua aula, uma tonalidade singular que está relacionada a seu modo de se posicionar diante desses saberes. Peters (1979, p. 126) nos dá alguns exemplos disso:

Talvez [o professor] compreenda vivamente que alguns objetos criados são belos e outros não; pode reconhecer a elegância de uma demonstração ou de um parágrafo, o peso de um argumento, a clareza de uma exposição, a sutileza de uma observação, a nitidez de um projeto e a justiça e a sabedoria de uma decisão. Talvez tenha amor pela verdade, paixão pela justiça e aversão pelo mau gosto.

Esses exemplos são ilustrativos porque mostram que o professor, somente na medida em que estabelece uma relação própria e singular com aquilo que ensina, será capaz não apenas de instruir ou treinar seus alunos, mas de educá-los, isto é, de convidá-los a estabelecer por sua vez um vínculo com o ensinado. Em suma, podemos afirmar que sua responsabilidade de apresentar aos mais novos aquilo que dentro do legado histórico considera

valioso é um desdobramento da dupla responsabilidade pelo mundo e pela educação dos que nele estão chegando, que abordamos antes.

A responsabilidade do professor e o ensino de filosofia

Vimos até aqui que na educação apresentamos aos alunos, como explica Carvalho (2013, p. 39, grifo do autor), “uma herança de artefatos, crenças, instituições e linguagens que constituem *nosso mundo comum*”. Por meio da literatura e das artes, das ciências, da filosofia, dos valores e práticas sociais, legamos nossa compreensão do mundo e possibilitamos o surgimento de novas formas de expressão. Ter acesso a essas linguagens públicas e a oportunidade de aprendê-las é um direito daqueles que estão chegando ao mundo.

A filosofia é uma dessas linguagens, e o professor de filosofia, que é falante dela, que conhece seus vocábulos e as grandes obras escritas nela, é o responsável por iniciar os novos nesse campo do conhecimento e em seus modos de pensamento. Essa linguagem e seus produtos percorreram uma longa história, e, antes dos alunos, o próprio professor foi iniciado nela. Cabe a ele ensinar aos mais novos o que sabe e o que aprecia nesse modo de pensamento.

Isso significa que professor e alunos ocupam lugares distintos nesse processo educativo. Não é uma investigação ou uma experiência de reflexão conjunta, na qual todos partem do mesmo ponto e estão nas mesmas condições. Nem deve o professor se “esvaziar” ou deixar de lado seu conhecimento e sua experiência para se posicionar ao lado de seus alunos. A aula não é uma experiência “democrática” entre participantes que se relacionam de modo igualitário. A relação pedagógica se caracteriza, sim, por uma clara desigualdade – não apenas em termos de conhecimento, mas, sobretudo, no que tange à responsabilidade.

Se é da responsabilidade do professor preservar o que o mundo tem de precioso e fazer com que os alunos possam usufruir dessas preciosidades, isso não significa que ele tenha todas as respostas, nem que suas compreensões sejam as únicas possíveis ou que os alunos sejam obrigados a concordar com tudo que lhes é ensinado; mas, sim, que o professor ocupa lugar distinto do dos alunos. Negar esse lugar específico é recusar-se a assumir

uma responsabilidade que é do professor, e não dos alunos. É o professor que detém um conhecimento e domina uma linguagem que os mais novos desconhecem e é ele que é responsável por transmitir a riqueza dessa tradição para que os alunos depois possam se movimentar com alguma autonomia nesse campo.

Contudo, podemos nos perguntar se essa visão não entraria em conflito com o objetivo de promover o pensamento crítico dos alunos – uma das alegadas razões para se reintroduzir essa disciplina no currículo escolar. Se entendemos que o pensamento crítico diz respeito à capacidade de pensar por si e, em consequência, talvez, de julgar o que está posto, podemos indagar se estaríamos negando essa possível contribuição à educação do ensino de filosofia quando enfatizamos a responsabilidade do professor. É possível que o professor assuma seu papel como representante do mundo e, ao mesmo tempo, promova o pensamento crítico de seus alunos? Não seria, antes, tarefa do professor de filosofia incentivar os alunos a questionar o que está dado, a desconstruir conceitos e preconceitos?

Essas questões estão em clara consonância com os discursos pedagógicos que têm se distanciado de uma educação em que o professor transmite um corpo de conhecimentos, para destacar, em lugar disso, o desenvolvimento do pensamento crítico (PETERS, 1979 p. 121-122). Nessa perspectiva, e talvez exagerando um pouco com o intuito de deixar esse ponto mais claro, ensinar a história da filosofia ou apresentar o pensamento de um filósofo não contribuiria para a capacidade crítica.

Essa posição me parece questionável. Primeiramente, porque se esquece de que a própria tradição filosófica está repleta de conflitos. Nenhuma doutrina filosófica pode ser entendida como um corpo isolado, já que surgiu em resposta a outros pensamentos ou a situações concretas, como diálogo, como oposição, propondo algo novo ou procurando desqualificar outras propostas. Transmitir conhecimento filosófico é transmitir também os conflitos e as rupturas. Certamente aprendemos, em grande parte, a ser críticos com os grandes críticos.

Além disso, a capacidade de pensar por si e de julgar pressupõe que se tenha conhecimento daquilo que é julgado. Não é possível ser crítico sem conhecer o objeto da crítica, e quanto mais profundo o conhecimento, mais qualificado será o julgamento. Não se pode discordar de um filósofo

sem ter compreendido sua obra, assim como é evidentemente problemático começar a discutir um texto sem conhecê-lo. Antes disso, é necessário fazer o esforço de sair de seu lugar para conhecer outros lugares e modos de compreender. Somente depois de termos dado esse salto, deixando de lado por algum momento nosso próprio ponto de vista para buscar compreender o pensamento do outro, será possível formular um julgamento crítico, tanto em relação ao que acabamos de conhecer como também no que concerne a outros assuntos que já conhecíamos, já que ganhamos uma nova referência. Assim, a capacidade de pensamento crítico não é bloqueada pela transmissão de conhecimentos, mas pressupõe a posse deles.

Apresentar conhecimentos não ocorre de um modo imparcial ou impessoal. O professor que os ensina pode mostrar aos alunos como ele se relaciona com esses saberes e essa linguagem, isto é, o que julga especialmente importante, o que considera menos relevante, o que lhe interessa, o que o deixa indignado, o que deve ser recusado, e assim por diante. Revelando seu envolvimento com os conteúdos, ele busca despertar nos alunos o desejo de posicionar-se por conta própria, seja divergindo do professor, seja concordando com ele ou reformulando suas posições.

Assim, fazem parte do ensino não somente os assuntos *stricto sensu* tratados na aula de filosofia, mas também o modo de pensar sobre eles, de se comunicar a seu respeito, a maneira de formular questões e a forma de buscar respostas. Pode-se aprender essa linguagem somente com quem a domina, assim como o modo mais eficiente de se aprender uma língua estrangeira é estar em contato com aqueles que a falam. Antes de poder formular suas críticas, o aluno precisa aprender a falar minimamente a linguagem da filosofia.

Em suma: o pensamento crítico pressupõe um conteúdo e a capacidade de formular a crítica de modo que ela faça algum sentido. Peters (1979, p. 122) é muito claro ao afirmar o seguinte:

Whitehead disse que um homem meramente bem-informado é o enfadonho mais inútil da terra de Deus. Não concordo inteiramente. Continuo a achar as enciclopédias interessantes. São igualmente enfadonhos, na minha opinião, aqueles para os quais ser crítico é um sucedâneo de não ser bem-informado sobre qualquer coisa. Parodiando Kant: o conteúdo sem crítica é cego, mas crítica sem conteúdo é vazia.

Nesse sentido, podemos afirmar que transmitir conteúdos e ampliar o horizonte dos alunos não deve ser compreendido como uma imposição que tolhe sua liberdade; pelo contrário, podemos entender que dessa forma aprimoramos sua liberdade, isto é, contribuímos para que eles possam alcançar uma liberdade maior para escolher seus próprios caminhos. Em outras palavras, quando o aluno souber dos muitos caminhos e das estradas, dos trilhos e dos atalhos que já foram percorridos, poderá optar por onde quer andar ou se quer abrir um novo caminho. Assim, o professor que mostra claramente o que considera valioso não poda a liberdade do aluno, mas abre as portas de um legado que contém uma riqueza que o aluno não imaginava existir, fazendo-o perceber que há modos de compreender o mundo que vão além daquilo que ele já conhece e aumentando o leque de opções possíveis. O repertório ampliado de compreensões permite ao aluno maior liberdade para optar por seu modo de compreensão, para ressignificar o que já existe ou para criar um novo modo de se posicionar e de pensar sobre determinadas coisas. Nesse sentido, familiarizar o aluno com certos conteúdos não é negar a vontade ou o interesse do próprio aluno, mas contribuir para que ele possa qualificar seu querer. Trata-se de mostrar primeiramente para ele o que vale a pena ser desejado, para que não seja obrigado a permanecer preso àquilo que já conhece de antemão (PETERS, 1979, p. 128).

Há, portanto, opções e compromissos que caracterizam fundamentalmente a tarefa do professor e que são inerentes à sua responsabilidade diante do mundo e de seus alunos. Ele não pode ser um operador neutro, o que faria dele um “elemento substituível”. A nossa esperança é que um professor não inocente possa provocar nos alunos o desejo de se posicionarem, por sua vez, neste mundo, superando assim sua inocência – inocência que é própria dos recém-chegados.

Referências

ARENDT, H. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. Revisão e apresentação de Adriano Correia. 11. ed., revista. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

_____. *A vida do espírito*. Tradução de Antonio Abranches e Helena Martins. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, Ed. UFRJ, 1993.

_____. *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München: Piper, 1960.

BRAYNER, F. *Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor*. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

CANOVAN, M. Politics as culture: Hannah Arendt and the public realm. In: HINCHMAN L. P.; HINCHMAN, S. (Eds.). *Hannah Arendt: critical essays*. New York: State University of New York, 1994, p. 179-205.

CARVALHO, J. S. *Reflexões sobre educação, formação e esfera pública*. Porto Alegre: Penso, 2013.

PETERS, R. S. Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, R. D. (Org.). *Educação e análise filosófica*. Tradução de Carlos Eduardo Guimarães, Maria da Conceição Guimarães. São Paulo: Saraiva, 1979, p. 101-130.

.....
Recebido em: 4 dez. 2012

Aceito em: 4 mar. 2013