



FILME, TEXTO, OBRA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE FILOSOFIA NA UNIVERSIDADE

Film, text, oeuvre: report of a teaching experience in philosophy at the University

Marta Nunes da Costa
UFMS

Resumo: Neste artigo, parto de um desafio concreto, a saber, o desafio de lecionar uma disciplina dirigida a alunos de terceiro semestre, e que tem uma sequência desde o primeiro até ao sexto semestre do curso de licenciatura em Filosofia. O objetivo geral da disciplina, repartida em seis semestres, é propiciar as bases e fundamentos filosóficos, metodológicos e formais para que no final cada aluno seja capaz de cumprir três tarefas: 1) ler um texto filosófico, de forma autónoma e crítica, comprometida com o rigor analítico e regras de exposição formal de argumentos; 2) desenvolver metodologias de ensino, de forma a familiarizar-se com a sala de aula e com algumas técnicas pedagógicas; 3) estar familiarizado com as especificidades de uma pesquisa filosófica e por isso, ser capaz de redigir trabalhos académicos (artigos científicos, trabalho de conclusão de curso, entre outros) da forma esperada, isto é, aceite hegemonicamente pelo meio académico filosófico. Tendo lecionado essa mesma disciplina no primeiro semestre, onde me concentro fundamentalmente num trabalho de leitura filosófica, compreendi que o terceiro semestre deveria tentar articular as três dimensões – leitura, ensino e pesquisa – mesmo que de forma introdutória. Assim, procurei desenvolver uma metodologia que cumprisse os seguintes objetivos: em primeiro lugar, partindo de algo familiar e conhecido, fornecer as bases para uma reflexão filosófica a partir da identificação e construção de conceitos; segundo, trabalhar a redação filosófica em diferentes formatos: textos mais curtos, como comentários, até textos mais longos – ensaio e artigo; terceiro, fornecer o espaço para uma primeira experiência de pesquisa a partir da colocação de um problema ou questão. A minha questão era: é possível, de facto, conciliar estas três dimensões? Pretendo, neste artigo, oferecer um relato desta experiência, caracterizando as várias etapas.

Palavras-chave: autonomia, conceito, ensino, filosofia, prática.

Abstract: In this article I start from a concrete challenge, namely the challenge of teaching a course of third semester in a Philosophy Degree. The general goal of this course is to provide the philosophical and formal foundations so that at the end each student is able to accomplish three tasks: first, to read a philosophical text, in an autonomous and critical manner, committed to analytical rigor and formal argumentation rules; second, to develop teaching methodologies in order to familiarize themselves with the classroom and some pedagogical techniques; third, to familiarize themselves with the specifics of a philosophical research and be able to write academic papers as accepted by the academic milieu. Having taught this same subject in the first semester, where I focus primarily in philosophical reading, I realized that the third semester should try to articulate the three dimensions – reading, teaching and research – even if in an introductory manner. Thus, I tried to develop a methodology that fulfilled the following goals: first, starting from something familiar and known, to provide the basis for a philosophical reflection and the experience of constructing concepts; second, to work on philosophical writing in different formats; third, to provide the space for a first research experience by defining a problem. My question was: is it really possible to reconcile these three dimensions? In this article I intend to offer an account of this experience, characterizing the several steps.

Keywords: autonomy, concept, philosophy, practice, teaching.

É possível ensinar filosofia? Como fazê-lo? Existe uma diferença entre ensinar história da filosofia e a própria prática de filosofar? Se sim, que diferença é essa e porque ela é relevante? O que esperar de um curso de licenciatura em filosofia? O que é possível e desejável querer, enquanto professora universitária? Quais os fins que devem

orientar o planejamento e a prática letiva? Estas são algumas das questões que orientam este artigo. Desejo que o leitor as entenda de forma literal: as questões orientam a construção do caminho, da busca de respostas, mas não garantem nem supõem uma resposta ou respostas definitivas. Podemos dividir estas questões em dois blocos. Num primeiro bloco, o incomodo nasce da não clareza, ou confusão entre filosofia pensada pelo viés da *história da filosofia*, e a filosofia, pensada como prática filosófica. A questão não é nova. Com efeito, tem atormentado, ou pelo menos ocupado diversos filósofos. Lembremo-nos de Kant, para quem ‘só se aprende a filosofar pelo exercício que fazemos por nós mesmos da razão’ (AK 9:25 em Seneda, 2009, p.239) e Hegel para quem ‘[a] exigência que se apresenta habitualmente a um ensino introdutório de filosofia consiste certamente em que se inicie pelo existente e que, a partir daí, se faça avançar a consciência ao mais elevado, ao pensamento.’ (HEGEL, 1991, p.134-5) Não existe consenso. Dentro da literatura que reflete sobre as práticas de ensino de filosofia, também identificamos correntes distintas, mesmo que familiares. Assim, pressentimos que a colocação da questão afirma a sua pertinência e contemporaneidade. Há ainda lugar para pensar acerca das especificidades da filosofia, quer enquanto disciplina, quer enquanto conjunto de conteúdos, quer enquanto prática, isto é, modo de viver ou simplesmente *vida*.

O segundo bloco de questões concentra-se sobre um desafio específico: a partir do lugar da universidade pública onde a filosofia se apresenta como ‘curso de licenciatura’, o que esperar da disciplina, do curso e da prática? O olhar incide sobre a prática dos professores, na medida em que não se trata de determinar o que os alunos *devem* apre(e)nder, mas antes de refletir sobre os *modos* de trazer a filosofia para a sala de aula, de maneira a articular três dimensões que, embora familiares, não são automaticamente relacionadas, a saber, a dimensão da leitura, do ensino e da pesquisa. Partimos da convicção de que não depende do professor o sucesso da aprendizagem (como quer que a queiramos definir), mas sim do aluno.¹ Cabe a este *escolher aprender, interiorizar, desenvolver(-se) e expandir* os seus conhecimentos e as suas práticas. Apesar disso, o professor cumpre tarefa essencial, já que incarna o papel de agente de transformação, pelo exemplo que dá na prática e na relação, quer com seus alunos, quer com a própria história da filosofia e prática filosófica ou ato de filosofar.

Neste artigo, parto de um desafio concreto, a saber, o desafio de lecionar uma disciplina dirigida a alunos de terceiro semestre, e que tem uma sequência desde o primeiro até ao sexto semestre do curso de licenciatura em Filosofia. O objetivo geral da disciplina, repartida em seis semestres, é propiciar as bases e fundamentos filosóficos, metodológicos e formais para que no final cada aluno seja capaz de cumprir três tarefas: 1) ler um texto filosófico, de forma autónoma e crítica, comprometida com o rigor analítico e regras de exposição formal de argumentos; 2) desenvolver metodologias de ensino, de forma a familiarizar-se com a sala de aula e com algumas técnicas pedagógicas; 3) estar familiarizado com as especificidades de uma pesquisa filosófica e por isso, ser capaz de redigir trabalhos académicos (artigos científicos, trabalho de conclusão de curso, entre outros) da forma esperada, isto é, aceite hegemonicamente pelo meio académico filosófico. Tendo lecionado essa mesma disciplina no primeiro semestre, onde me concentro fundamentalmente num trabalho de leitura filosófica, compreendi que o terceiro semestre deveria tentar articular as três dimensões – leitura, ensino e pesquisa – mesmo que de forma introdutória. Assim, procurei desenvolver uma metodologia que cumprisse os seguintes objetivos: em primeiro lugar, partindo de algo familiar e conhecido, fornecer as bases para uma reflexão filosófica a partir da identificação e construção de conceitos; segundo, trabalhar a redação filosófica em

¹ Trabalhamos no horizonte estabelecido por Rancière na obra *O Mestre Ignorante*, onde o autor afirma que ‘O mestre é aquele que mantém o que busca em seu caminho, onde está sozinho a procurar e o faz incessantemente.’ Ver RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante – Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p.57. Não se trata de dar respostas prontas ou fazer *compreender*, já que isto conduz a embrutecimento, mas sim trata-se de orientar o caminho que cada um deve e consegue fazer por si próprio.

diferentes formatos: textos mais curtos, como comentários, até textos mais longos – ensaio e artigo; terceiro, fornecer o espaço para uma primeira experiência de pesquisa a partir da colocação de um problema ou questão. A minha questão era: é possível, de facto, conciliar estas três dimensões? Pretendo, neste artigo, oferecer um relato desta experiência, caracterizando as várias etapas.

1. Reorganizando o espaço físico e simbólico

A forma como o espaço se distribui em sala de aula depende, em larga medida, do número de alunos. Uma turma com 100 alunos precisa de uma sala grande ou até auditório. A professora adopta o esquema tradicional, afirmando a sua hierarquia simbólica: ela é *única* diante de um grupo; a ela cabe falar, expor, argumentar, assumindo a primazia do seu papel face aos outros. Os alunos são tratados como receptores da mensagem veiculada pela professora. Embora se admitam intervenções ou questões, estes devem ser pontuais de forma a não desestabilizar a apresentação dos conteúdos nem a criar grandes assimetrias na percepção da professora face aos alunos.

Este retrato é compreensível; afinal, a forma como o espaço e tempo é gerido dentro das escolas e até das universidades traduz ainda um conjunto de crenças acerca do papel da educação como um todo. O projeto não é apenas o de consolidar ou promover determinadas transformações sociais e económicas, mas também o de transformar indivíduos em *sujeitos*, adequados ao sistema que os acolhe e recebe, nomeadamente, o próprio mercado de trabalho.

Juarez da Silva Thiesen oferece uma leitura pertinente que nos pode auxiliar a compreender as razões para a forma como as categorias de espaço e tempo são concebidas e consolidadas: o reflexo do paradigma da modernidade que busca maximizar a organização curricular de acordo com a cultura do Iluminismo, mas também a tradução de uma concepção mecanicista de mundo, na qual tempo e espaço passam a ser consideradas como ‘objetos’, e enquanto tal, ‘controláveis’. Diz o autor que

As influências dessa racionalidade científica e técnica, estimuladas intensivamente pelo ideário liberal no modelo capitalista, demarcaram os modos de organização dos espaços/tempos da educação ao longo dos últimos séculos. Nessa perspectiva, o currículo materializou uma organização escolar arquitetada à luz da objetividade e da funcionalidade do conhecimento científico, fortemente marcada pela fragmentação do saber.²

Tempo e espaço estão aí para serem controlados por nós, professores. Esse controle dá-se pela reformulação de currículos, de acordo com uma orientação positivista, mas também com o aperfeiçoamento de rotinas. Perronoud afirma que a escola hoje permanece presa de uma concepção do século XIX. Isso explica, em parte, o abismo que muitos (alunos e professores) sentem entre o espaço escolar e o ‘mundo’, como se a entrada no espaço formal de aprendizagem representasse um corte, uma separação com ‘o mundo lá fora’.³ O fato de termos observado uma expansão de teorias críticas, virtualmente aplicadas a todas as ciências, não significa que essa cisão tenha sido superada; pelo contrário, ela demonstra o quão presos ainda estamos a uma forma de nos relacionarmos com o tempo-espaço na atividade e prática de ensino. Foucault já nos havia alertado que

Com seu olhar panóptico, a escola controla, separa, analisa, diferencia e regula os alunos que são configurados, adaptados, enquadrados. O educando não é estimulado a conquistar o seu espaço, a usar o seu tempo, mas a aceitar uma

² THIESEN, Juarez da Silva. “Tempos e Espaços na Organização Curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares” em *Educação em Revista*, v.27, n.1, 2011: p.245

³ PERRENOUD, Philippe. Espaços-tempos da formação e organização do trabalho Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_2_9.rtf>.

ordem já estabelecida que ele não sabe por quem nem porque foi instituída. Ele não é convocado a desenvolver-se, a expandir-se, mas a aceitar e respeitar o controle, a vigilância dos seus gestos, do seu corpo, de sua mente. O espaço e o tempo são separados e divididos não apenas para otimizar a aprendizagem e menos ainda para libertar, agregar e solidarizar, mas para “vigiar e punir” (Foucault), para segregar e submeter, para transformá-los em células solitárias, acuadas e fracas. O espaço e o tempo na escola são usados como operadores de adestramento que, na leitura de Foucault, se inspiram no modelo militar: A esta penalidade do espaço acrescenta-se a micropenalidade do tempo (horário, atraso, ausência, interrupção).⁴

Inúmeros autores alertaram para estas características e seus impactos no processo de formação da subjetividade. Consideramos, porém, que as aulas de filosofia, sobretudo num contexto universitário, representam espaços por excelência não só para contestar a ordem recebida (perguntando se ela *ainda é* adequada) mas também para propor, experimentar novas organizações na distribuição espacial.

No caso específico da minha disciplina, tendo em conta que se tratava de um grupo de 18 alunos, decidi trabalhar em círculo. Porquê o círculo? Em primeiro lugar, porque traz todos os participantes para o horizonte da visibilidade. Quando a disposição segue tradicional, com as cadeiras enfileiradas, uns ficam atrás dos outros e com isso perdem o contato visual. Ao trabalhar em círculo, todos se veem e todos são vistos. Em segundo lugar, esta visibilidade cria um horizonte de igualdade. Como professora, ocupo um dos lugares, estou no círculo com eles. Fazemos o círculo juntos. Assim se cria um horizonte simbólico no qual a construção filosófica se dará. Em terceiro lugar, incentivo a que os lugares não sejam fixos mas rotativos, havendo alternância de aula para aula. Observei que todos tendem para determinados lugares, que os adoptam como ‘seus’, porém, a mudança de lugar abre para a mudança de perspectiva.

2. O ponto de partida – escolhendo um filme

Uma vez escolhida a distribuição do espaço, e convidando a que cada um criasse o seu *lugar*, passaria à execução de uma proposta de ensino. O meu objetivo era criar um movimento comum de pensar, de levantamento de questões, de formulação e construção de conceitos e por fim, de exposição, argumentação e debate. O pano de fundo foi ocupado por questões eternas da filosofia e seus cruzamentos: a questão da verdade, da natureza humana, da liberdade, da ordem política, da justiça. Não trataria os conceitos como algo pronto, pré-definido, mas como ideias que surgiriam do confronto com situações e com a atividade de reflexão individual e conjunta. Por isso, o meu ponto de partida não foi um texto, mas um filme.

Considerei vários filmes, como tendo o potencial de se abrir para várias camadas de problematização filosófica. Escolhi o filme *Divergente* para análise.

Divergente é um filme dirigido por Neil Burger baseado na obra homónima de Veronica Roth. O filme começa num cenário pós-apocalíptico, na cidade de Chicago. Interessante notar que o filme vai incidir, ou *mostrar*, os seres humanos que estão *dentro* do muro. Esses representam os sobreviventes que se reorganizaram de acordo com o fim proposto: a subsistência e a criação de uma ordem duradora. Para cumprir esse objetivo fundamental, decidiram dividir-se em facções, cada uma representando uma ‘virtude’ humana: a abnegação (representando o altruísmo), a amizade (responsável pela subsistência e agricultura), a franqueza (responsável pela justiça), a audácia (responsável pela manutenção da ordem e da liberdade), a erudição (responsável pelo conhecimento/sabedoria). Esta sociedade funciona, isto é, ela representa uma *sociedade bem ordenada* porque *todos sabem os seus lugares*.

A personagem principal chama-se Beatriz. Ela tem um irmão e ambos foram criados no meio da abnegação. Chegando à maturidade, todos os jovens devem passar

⁴ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: a história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1989, p. 149

por um ‘teste’ que irá confirmar a pertença de cada um a uma facção e assim, a determinar o seu lugar no mundo. Esse teste consiste na ingestão de um soro (da verdade) capaz de relevar os medos mais profundos de cada um. A forma como cada um lida com seus medos indica a pertença à facção. Beatriz passa por um teste não conclusivo, isto é, o teste não foi capaz de determinar categoricamente o seu lugar. A mulher que lhe aplica o soro pede-lhe para que mantenha segredo e ‘esconda’ a verdade, dizendo, a quem perguntar, que o teste confirmou a sua pertença à facção de origem.

No dia seguinte todos passarão pela sessão solene de escolha em público. Contrariando todas as expectativas, Caleb, irmão de Beatriz, escolhe a facção da erudição enquanto que Beatriz escolhe a facção da audácia. A partir deste momento, o filme retrata os processos de adaptação, superação – física, emocional – dos vários personagens, sobretudo Beatriz. O tom que marca a narrativa é a afirmação constante do seu lugar do mundo, um lugar que deve ser construído a partir da superação de provas para aqueles que *escolhem* ou reafirmam a sua pertença à facção. Percebe-se, porém, que como pano de fundo se desenrola uma teoria da conspiração em que a líder da facção da Erudição, Jeanine Matthews, interpretada por Kate Winslet, tem como objetivo controlar o sistema – para isso é preciso, em primeiro lugar, eliminar aqueles que detêm a função de governo (a facção da abnegação) e, em segundo lugar, controlar e/ou transformar a natureza humana de acordo com um projeto definido – a ‘sociedade bem ordenada’. Para cumprir a primeira tarefa, produzem-se ‘verdades’, ou melhor, espalham-se mentiras que aparentam ser verdades, difamando e questionando a credibilidade e autoridade moral dos líderes da abnegação. Aqui entra a questão da verdade, da manipulação, da construção das imagens, da construção dos sentidos. Para cumprir a segunda tarefa, Jeanine desenvolve um soro especial que, uma vez injetado nos corpos, permite controle total dos indivíduos – esse, afinal, era o seu objetivo crucial, visto como necessário para a manutenção da ordem. A imprevisibilidade da natureza humana é vista como fonte potencial de caos e destruição. Para evitar estes efeitos é preciso alterar a causa, eliminar a consciência individual e qualquer resquício de liberdade ou livre-arbítrio.

Na sequência do filme os espectadores percebem que Beatriz, agora geralmente conhecida por Tris, é divergente, isto é, ela é absolutamente incontrolável, inadequada ao sistema, ou melhor, por ser divergente ela conseguiria adaptar-se a qualquer situação. Os divergentes são, de acordo com Jeanine, os inimigos a eliminar, os perigos a combater dentro do próprio corpo ‘social’ e político; porém, isso se dá porque os divergentes representam a própria natureza humana.

Há inúmeras passagens do filme que poderiam ser mencionadas pela sua riqueza e simbolismo. Essa foi uma razão pela escolha do filme como primeira atividade conjunta. A partir daqui, elaborei um conjunto de desafios, em forma de questões, e cada aluno teria de escolher um. A tarefa atribuída foi a de escrever um pequeno comentário (2 páginas) sobre a questão. Esse comentário deveria ser lido por todos e debatido em sala.

Alguns dos tópicos trabalhados foram:

1. o lugar da verdade e a relação com as facções.
2. Verdade e natureza humana
3. A verdade do sujeito
4. O lugar da diferença
5. Verdade e mentira. Do sujeito à sociedade de massas. A fabricação da verdade e a manipulação.
6. O preço a pagar pela verdade. Relação entre verdade, sacrifício e risco.
7. Verdade e intersubjetividade
8. Verdade, liberdade e livre-arbítrio. O argumento da segurança.
9. Verdade e poder
10. Verdade e simbolismo.
11. Comentário sobre a passagem “O futuro pertence àqueles que sabem o seu lugar” e o lema “facção antes do sangue”. O imperativo do “conhece-te a ti mesmo”.

a. A apresentação dos comentários.

A tarefa da escrita de duas páginas revelou-se de grande riqueza filosófica. Em primeiro lugar, permitiu que cada um expusesse as suas concepções prévias (pré-conceitos) acerca de determinados temas e questões. Por exemplo, o que significa isto de 'natureza humana'? E 'liberdade'? Qual a relação entre poder e verdade? O que nos define? O que significa uma 'sociedade bem ordenada'? Como nos constituímos como sujeitos? Somos produtos ou produtores de técnicas? Por que a verdade é importante?

A apresentação dos comentários permitiu a exploração das perspectivas – todas diferentes – acerca de conceitos ainda não formulados. O ambiente foi de respeito – pelo lugar e perspectiva do outro – mas também curiosidade, debate e abertura. Houve uma real partilha de uma condição comum: a condição de perceber que para que a comunicação fosse efetiva e para que fosse possível superar uma leitura inicial, dogmática, seria preciso fazer um esforço – individual e comum – no sentido de *construir conceitos*. Isto foi uma descoberta (orientada): como garantir que o outro compreenda realmente o que digo? Preciso definir, primeiro, os conceitos com os quais vou trabalhar.

3. Escolhendo um texto filosófico

O primeiro momento avaliativo permitiu que os alunos se familiarizassem com certas ideias e problemáticas transversais na história da filosofia, e que reconhecessem a fragilidade da sua argumentação. Num segundo momento, introduzi a distinção entre senso comum e argumento filosófico: não basta dizer o que se pensa, baseado numa intuição solta ou fugaz; é preciso delimitar conceitos, fundamentá-los, compreender a articulação entre conceitos, e por isso a natureza dialética quer do pensamento, quer da exposição textual ou oral. Se o filme nos permitiu criar um horizonte comum de problematização, o contato com um texto iria permitir o trabalho de aprofundamento, reflexão e construção conceitual.

O texto escolhido foi "Reflexões sobre a mentira" de Alexandre Koyré, um texto escrito em 1943 e pouco discutido nos cursos de filosofia. Neste texto, Koyré debruça-se sobre a especificidade da mentira política *moderna*, fazendo considerações acerca da relação entre verdade e mentira, sujeito/indivíduo e coletividade, história e contexto e, por fim, natureza democrática e natureza totalitária. Embora o texto seja, em si mesmo, uma denúncia dos perigos e práticas dos regimes totalitários, considerei pertinente para pensar a nossa condição presente a partir da expansão do nosso olhar. Isso começa com questionamentos: será que só os regimes totalitários são totalitários ou podemos identificar tendências totalitárias em regimes democráticos? Qual a relação entre verdade e mentira, ontem e hoje? Que papel cumprem ambos? De que forma as tecnologias e as redes sociais acentuam e agravam determinadas tendências totalitárias? Quais as implicações? Como pensar a natureza humana a partir da própria reflexão acerca da história passada e dos eventos recentes e presentes?

O texto gerou grande desconforto, pois a partir dele estabeleceram-se inúmeras relações com o filme. Com efeito, os desconfortos surgiram à medida que o exercício do pensamento se aprofundava, obrigando a pensar *em relações*, comparando ficção (filme) com texto (obra) e com realidade (percepção/crítica).

Lemos o texto em conjunto e construímos interpretações baseadas na troca e no diálogo, a partir da identificação da forma como o autor tratava, construía e definia os conceitos.

Uma vez terminada essa atividade, os alunos teriam que realizar uma segunda atividade avaliativa, que consistia em pegar no primeiro comentário escrito de duas páginas e reformulá-lo e expandi-lo a partir das contribuições do texto de Koyré, com um limite de cinco páginas. Neste momento seria avaliado as mudanças, a evolução da escrita, a partir dos seguintes elementos: 1) definição de conceitos; 2) relação entre

conceitos; 3) aplicação dos conceitos à realidade e sua função explicativa; 4) comparação entre filme e texto, identificação de relações, continuidades e descontinuidades; 5) ordenação e construção do argumento, atentando ao rigor e coerência lógica; 6) construção de uma interpretação individual crítica.

a. *Reconstruindo e expandindo os textos iniciais*

Este segundo momento avaliativo cumpriu um papel fundamental: em primeiro lugar, representou uma oportunidade de dar continuidade a um trabalho, a uma questão, melhorando-o ou transformando-o. Isso é importante porque permite que cada um reconheça os limites da primeira versão e a evolução do seu olhar e domínio conceitual na segunda versão. Em segundo lugar, permitiu também pôr em prática uma atitude crítica autoconsciente, já que cada aluno passou a identificar as questões / problemas que realmente geraram incomodo neles. É por existir este incomodo, e portanto, a *inconformidade* entre aquilo que está posto e aquilo que cada um busca como correto, no sentido de justificado e eventualmente legítimo, que a tarefa filosófica se afirma.

4. Do texto à obra

Num terceiro momento da disciplina, uma vez consolidada a leitura de Koyré e experienciada a etapa da problematização e da busca e construção de conceitos a partir de uma perspectiva comparada e crítica, introduzi uma obra do *canon* tradicional da filosofia política que poderia contribuir com um outro olhar sobre os mesmos problemas. Escolhi *Uma Teoria da Justiça* de John Rawls.

Inicialmente pode não parecer uma escolha óbvia, porém, decidi fazê-lo na medida em que Rawls nos oferece um trabalho conceitual importante sobre as questões que orientaram, embora sob outra perspectiva, os momentos anteriores. Destaco os seguintes conceitos e problemas: como definir justiça? Que relação existe entre justiça e sociedade bem ordenada? Que leitura de natureza humano suporta a compreensão desta relação? Qual o papel da moral na construção e manutenção da ordem política? O que faz dessa ordem política uma ordem *democrática*? Porque é importante reconhecer a prioridade do princípio das liberdades iguais sobre o princípio da igualdade ou da diferença? De que forma o aparato conceitual de Rawls nos ajuda a resolver dilemas anteriormente identificados?

Dentro da obra de Rawls selecionei partes específicas para trabalho conjunto em sala de aula: os capítulos sobre posição original e véu da ignorância; os princípios da justiça; o princípio da diferença; justiça entre gerações; tolerância para com os intolerantes; a possibilidade de desobediência civil; a questão do bem e do justo; o papel da virtude; o lugar da humanidade. Cada aluno escolheu uma seção do texto/ um problema, e ficou responsável por pesquisar sobre o tema. O desafio para o terceiro momento de avaliação consistia em escrever um trabalho final, até 10 páginas, sobre o tema escolhido e de preferência, incorporando os trabalhos escritos anteriores e mostrando a continuidade da problemática ou da questão orientadora na construção do texto.

a. *Impressões sobre os trabalhos finais – apontamentos sobre o percurso individual de pesquisa e sua exposição*

Todos os alunos entregaram os trabalhos finais no prazo estabelecido. Foi curioso observar que na maioria deles houve um esforço real para criar essa continuidade entre os vários momentos avaliativos, identificando os pontos comuns entre o filme, o texto e a obra. Com efeito, o que procurei, enquanto professora, foi dar espaço para que a experiência de fazer filosofia – enquanto criação de conceitos – pudesse acontecer em cada um deles. No trabalho final foi possível comparar a forma como cada um, individualmente, havia construído os conceitos – a partir da

problematização conjunta – e a forma como esses mesmos conceitos eram definidos por Rawls. Neste sentido, o contato com a história da filosofia, quer na experiência com o texto de Koyré, quer na experiência com o texto de Rawls, deu-se em simultâneo com a definição do próprio horizonte do fazer filosofia. Os conceitos apresentados pelos autores não foram percebidos como uma imposição, mas sim, compreendidos como fruto de uma construção identificável, fruto de uma problematização anterior e constitutiva.

Pedi que no momento da entrega dos trabalhos cada um expusesse, não o texto escrito, mas a experiência da redação do texto e, com ela, a experiência da pesquisa envolvida. Claramente, pude identificar dois momentos de tensão nos alunos: o primeiro momento, da constatação da complexidade e dificuldade em se posicionar diante de um problema, de forma filosófica. Isso traduziu-se no esforço de delimitar, i.e., de definir bem os conceitos usados no texto escrito. O segundo momento foi o do reconhecimento das dificuldades implícitas no processo de pesquisa, isto é, de buscar, por sua própria iniciativa, outros textos e autores que falassem do problema abordado, pautados pela busca de rigor, por um lado, no tratamento dos conceitos e, por outro lado, pela tentativa de um recorte que pusesse em evidência a prioridade da questão tratada sobre outras questões com ela relacionadas, mas que aluno não teria tempo nem prática suficiente para dar conta.

Conclusão

Comecei este relato levantando uma série de questões: ‘É possível ensinar filosofia? Como fazê-lo? Existe uma diferença entre ensinar história da filosofia e a própria prática de filosofar? Se sim, que diferença é essa e porque ela é relevante? O que esperar de um curso de licenciatura em filosofia? O que é possível e desejável querer, enquanto professora universitária? Quais os fins que devem orientar o planejamento e a prática letiva?’ Gostaria, a título de conclusão, respondê-las, com base na experiência vivida.

Percebi que é possível ensinar filosofia se os professores forem capazes de relacionar, pela prática, o texto filosófico – representante de um evento na história da filosofia – com o ato de filosofar, isto é, construir conceitos. Existe uma diferença entre ensinar história da filosofia e a própria prática de filosofar, mas essa diferença é analítica, isto é, ela remete à experiência de pensar e refletir sobre a própria experiência do ensino. Neste sentido, a diferença é relevante porque ela aponta para a própria cisão entre a ordem do ser e do dever ser, i.e., por um lado, é possível tratar a ‘história da filosofia’ como um legado, como um corpo que é possível dissecar, analisar, compreender; por outro lado, é possível mergulhar no horizonte criado por essa história e tratar os problemas por ela levantados como seus próprios contemporâneos. Assim, considero que a disciplina de filosofia se depara com uma escolha fundamental, e que essa escolha revela o tipo de professor(a) que cada um quer ser: ou se trata o texto como ‘dado’, ou se trata o texto como ‘problema’. Se é como ‘dado’ a probabilidade é que os professores se resignem à necessidade da história, vendo a filosofia como um tipo de registro dela. Se é como ‘problema’ o professor(a) escolhe tornar-se ele mesmo filósofo, aceitando o possível como norma, e não mais o necessário.

No contexto universitário, considero que os professores de filosofia têm uma obrigação (moral) de personificar esse esforço, que constitui a própria atividade e prática filosóficas. Os professores de filosofia devem escolher a filosofia como vida e experiência, onde os textos da sua história e seu legado iluminam realidades, eventos e experiências de construir conceitos que, a partir do presente, podem ser repensadas e até redefinidas.

Para concluir, ao planejar a prática de sala de aula da forma como aqui relatei, verifiquei que os alunos são trazidos para a experiência filosófica de forma mais pessoal, existencial, problemática, o que significa, por outras palavras, que eles são capazes de

tornar a filosofia 'sua'. Este me parece ser o objetivo de toda a prática de ensino comprometida com o ideal regulador da emancipação.

Referências

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: a história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1989.

GELAMO, Rodrigo Peloso. "O Ensino da Filosofia e o papel do professor-filósofo em Hegel". In: *Trans/Form/Ação*, São Paulo: 31 (2); 2008: 153-166.

PERRENOUD, Philippe. Espaços-tempos da formação e organização do trabalho Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_29.rtf>.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante – Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SENEDA, Marcos. "Conceitos de Filosofia na Escola e no Mundo e a Formação do Filósofo segundo I. Kant". In: *Kriterion*, v.119, Jun/2009: p.233-249.

THIESEN, Juarez da Silva. "Tempos e Espaços na Organização Curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares" em *Educação em Revista*, v.27, n.1, 2011: p.241-260.

Doutora em Filosofia e Ciência Política (New School For Social Research, 2006)
Professora do Departamento de Filosofia e do Mestrado Profissional em Filosofia (UFMS)
Professor do PPG em Filosofia (UNIOESTE)

E-mail: nunesdacosta77@gmail.com