

# Sobre a aplicação de Filosofia

## **Resumo**

No decorrer deste artigo discutimos o método de aplicação da filosofia aos adolescentes, contamos com a experiência adquirida durante o ano em que trabalhamos em um colégio técnico. Optamos por aplicar um método que vai além do tradicional, a fim de tornar o ato filosófico mais natural e próximo dos alunos. Discutimos a eficácia do tradicional, mostrando os resultados alcançados neste período. Trabalhamos com jovens de quinze a dezenove anos, estes tinham seu foco em aprender a parte técnica agrícola, nosso desafio era levar a filosofia a um grupo de estudantes que não tinham interesse real no material, até mesmo achando que era inútil. Pensando nas dificuldades que foi trazer o pensamento filosófico a esses jovens, junto com os problemas que já fazem parte do ensino, os diferentes contextos sociais dos alunos, desenvolvemos aulas e materiais para trabalhar tais fatores. Queremos que estes jovens não se limitem a conhecer os conceitos, mas que alarguem a sua visão de mundo e o seu pensamento lógico.

Palavras-chave: Aplicação de Filosofia, pensamento filosófico, pensamento lógico.

## **Abstract**

In this article, we discuss the method of applying philosophy to adolescents, we count on the experience acquired during the year in which we work in a technical college. We have chosen to apply a method that goes beyond the traditional to make the philosophical act more natural and closer to the students. We discuss the effectiveness of the traditional, showing the results achieved in this period. We worked with young people from fifteen to nineteen years old, these had their focus on learning the agricultural technical part, our challenge was to take philosophy to a group of students who had no real interest in the material, even thinking it was useless. Thinking about the difficulties that it was to bring philosophical thought to these young people, along with the problems that are already part of the teaching, the different social contexts of the students, we developed classes and materials to work such factors. We want these young people not only to know the concepts, but to broaden their worldview and their logical thinking.

Keywords: Application of philosophy, philosophical thought, logical thinking.

## Introdução

Com base em leituras sobre a metodologia de ensino em conjunto a experiência em sala de aula, chegamos à discussão sobre como seria o melhor modo de aplicar o conteúdo de Filosofia para os alunos<sup>1</sup>, concluímos que a utilização do imaginário, ou fantástico, era um dos maiores aliados neste trabalho.

De forma a ficar mais claro essa ideia estruturamos este artigo para, de início definir os questionamentos que tomaram nossa mente dentro desta discussão. Optamos por começar a discussão com uma pergunta, de certa forma, básica e rotineira na vida pedagógica, que é como fazer o aluno ter interesse pelo conteúdo. Professores com muitos anos de experiência ainda discutem sobre isso, pois, é perceptível como os estudantes demonstram certo desdém, desinteresse e até preconceito com certas matérias, seja acreditando que elas nunca lhes serão úteis, não possuindo um “real valor na realidade”, é incontável o número de vezes que um professor de filosofia já escutou as seguintes perguntas: “*Por que eu preciso aprender Filosofia?*”, “*Afinal para que serve a Filosofia?*” ou “*Filosofia não é só perguntar ‘por que?’*”, estes questionamentos, em um primeiro momento parecem apenas um confronto do aluno ao professor, mas devem ser vistos como questionamentos válidos, é neste momento que um docente preparado deve aplicar o método filosófico no aluno, levar os jovens para dentro da filosofia, puxá-los para fora da sua zona de conforto e colocá-los, não diante da resposta precisa, mas de um dúvida-guia que os levará a uma conclusão lógica individual. Pensando nisso, todo o nosso primeiro momento será dentro do tema de “como gerar interesse” pelo conteúdo.

Para trabalhar o interesse do aluno precisamos, como professores, ir além das teorias pedagógicas já estabelecidas e pensar no real contato do aluno com o conteúdo. As teorias são essenciais para montarmos nossa estrutura de aula, mas não podemos vê-las como correntes, mas sim apoios, conseguir levar o aluno para fora da visão padrão que eles têm sobre aprender<sup>2</sup> e reposicioná-los em um momento no qual a matéria que tiveram de copiar e ouvir o professor falar incansavelmente durante um bimestre ou trimestre inteiro não é mais seu

---

<sup>1</sup> Para que pudéssemos apresentar este conteúdo de forma direta, optamos por não traçar toda a relação da metodologia padrão encontrada nas salas de aulas, seja pelo professor optar pela utilização e centralização do conteúdo base em cima do livro didático ou pela simples definições e transmissões de conceitos para contextualizar, tivemos preferência em falar da relação aluno-receptor e professor-transmissor, por mais que estas ideias estejam presentes no momento que for discutido as rotas de ensino. Lembrando que ao falar destas duas visões de aluno e professor, referimo-nos a uma discussão realizada pelo educador e filósofo Paulo Freire (1921 – 1997) em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996).

<sup>2</sup> Os alunos tendem a ver as aulas como maçantes e cansativas. Isso não é somente um fator em colégios, dentro de universidades também há essa discussão entre os alunos, muitas vezes o problema não é a dificuldade do conteúdo em si, mas como ele é moldado para ser passado para os alunos, não é maçante aprender sobre Platão, mas é ouvir uma explicação de trinta minutos e no final fazer um resumo da aula. Nós precisamos repensar a função do professor dentro da sala de aula e na vida dos alunos, novamente retornamos aquela discussão em que vemos o aluno como o puro receptor e o professor o grande transmissor.

“torturador”, mas sim “companheiro” de jornada, faz com que eles repensem a visão padrão. De forma a ficar mais ilustrativo, algumas experiências, feitas em sala de aula, foram apresentadas, desde sua motivação até a recepção dos estudantes.

Em um segundo momento traçamos a relação do conceito de *Douta Ignorância*<sup>3</sup> junto a estrutura do *não-saber* de Nicolau de Cusa e como estes conceitos podem ser utilizados na preparação do conteúdo diante do aluno, em verdade até enxergamos tais conceitos como os pilares da formação de todo um *proto* conhecimento que auxilia na estruturação de uma base lógica para o alcance de uma boa interpretação do conteúdo apresentado.

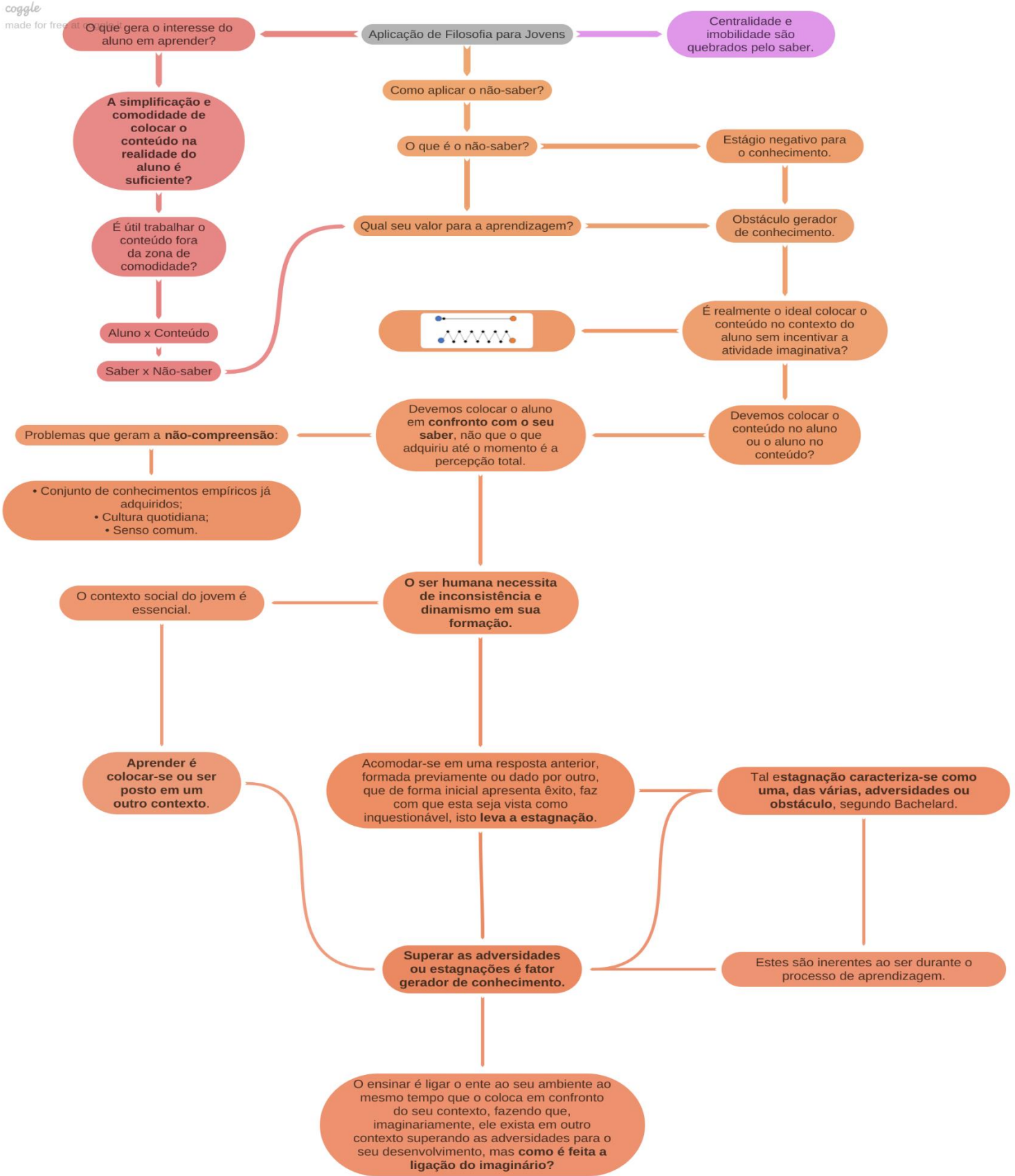
Como último ponto relacionamos o imaginário, ou fantástico, dentro da aplicação do ensino de filosofia, de forma direta nos atemos apenas a sua utilização dentro do pensamento filosófico, sem adentrar em outras matérias, estabelecemos apenas a relação filosofia-fantasia, historicamente uma relação de longa data, deste o início da Filosofia, mas que após o período da pós-modernidade houve um certo afastamento<sup>4</sup>.

De forma a ficar mais claro os questionamentos que norteiam este trabalho, segue, abaixo um mapa estrutural de todo o conteúdo aqui discutido.

---

<sup>3</sup> Desejamos utilizar, de forma mais direta, o conceito de *Douta Ignorância* desenvolvida por Nicolau de Cusa (1401-1464). Para nos ajudar temos por apoio a obra *O conceito de douta ignorância de Nicolau de Cusa em uma perspectiva pedagógica* da Dr<sup>a</sup> Constanza Kaliks Guendelman

<sup>4</sup> Lembremos das discussões dos pensadores pós Revolução Francesa na qual desejam, de certa forma, abolir a utilização metafísica e fantasiosa na estrutura da filosofia, desejando aproximá-la cada vez mais de uma estrutura científica.



Mapa mental estruturado para ilustrar as dúvidas que deram corpo ao trabalho, montada pelo autor.

## 1 O que gera o interesse pelo conteúdo?

Ao falar do interesse pelo conteúdo adentramos em um campo subjetivo de difícil desenvolvimento metodológico<sup>5</sup>, devemos levar em consideração todo um desenvolvimento individual de cada aluno, mantendo em mente que a criança não deve ser vista como um pequeno adulto com todo um desenvolvimento prévio, nem um ser de total ignorância que irá receber todo o conhecimento da figura do mestre-sábio, o professor. Relembremos a relação aluno-receptor e professor-transmissor discutida longamente pelo educador e filósofo Paulo Freire em sua longa produção pedagógica. Discutimos a relação aluno-professor, como ela desenvolve-se, há um único modo ou há uma variedade, válida, desse tipo de relação?

Quando se comenta sobre levar o conteúdo até o aluno é discutido o melhor caminho a ser traçado para alcançar o jovem, aquele que caiu no gosto pelos educadores e recebe maior apoio dos grupos pedagógicos é o famoso *levar o conteúdo para dentro do contexto do aluno*, pois bem, isso é uma coisa lógica e, de primeira impressão, espontânea e natural. Os professores veem este caminho como o mais simples e direto a ser traçado, o de gerar uma simplificação do conteúdo e adaptá-lo para a realidade daquele grupo de alunos em uma sala de aula, porém não é tão simples, devemos recordar o fator individual dos alunos, nem todos conseguem encaixar-se no mesmo contexto, sendo assim haveria a necessidade de escolher um, que a maioria poderia identificar-se, ainda sim haveria certo grupo que ficaria deslocado.

Por exemplo, certa vez, em uma sala de aula, um professor de filosofia tinha em sua grade de matérias a *introdução a filosofia política*, assim ele preparou, de início, uma rápida separação entre a visão filosófica do naturalismo e do contratualismo, uma pequena introdução sobre cada uma das visões e uma apresentação sobre seus principais pensadores, porém toda a concepção de um contrato hipotético ou de uma necessidade social natural era de difícil assimilação para os jovens, percebendo tal dificuldade dos alunos em apreender aqueles conceitos, o professor pegou o pensamento e pensadores, os realocou em uma realidade próxima do aluno, um cartório explicaria a validação do contrato hipotético enquanto um MacGyver tornava-se um referênciador de um ente sem necessidade social, que tudo podia resolver e criar por si mesmo, desta forma eles tiveram uma primeira apreensão do conteúdo apresentado.

Mas se conseguimos chegar no objetivo de passar a o conteúdo base para uma maioria de alunos, qual é o *problema do método*? Acredito que falar em

---

<sup>5</sup> É importante mantermos em mente que o subjetivismo humano é um dos fatores que tornam o desenvolvimento de um esquema padronizado do ser humano uma coisa impossível de ser feita, até por isso é um dos cinco problemas metodológicos das ciências humanas, porém sua existência não deve ser vista como um muro intransponível, mas sim uma ferramenta para auxiliar no desenvolvimento de melhores metodologias.

problema de método é algo, ainda, arriscado e descuidado<sup>6</sup>, pois a simplificação para facilitar a aplicação do conteúdo pelo aluno é um método aplicado por milênios no meio educacional<sup>7</sup>, este mostrou-se extremamente eficaz, contudo, ao passar do tempo ele foi sofrendo com certas alterações, agora sua comparação aos antigos é quase esquecida. Qual é a diferença da aplicação antiga para a nossa? É o fator *imaginário*.

Dentro da discussão sobre a tal simplificação, acomodou-se a ideia que somente pegar o conteúdo, tirar todo o fator imaginário dentro dele e apenas colocar ele em um corriqueiro momento do aluno é o necessário para gerar no jovem o *conhecimento* necessário e sua familiaridade com o conteúdo, porém isso é um caminho para afastar ainda mais o jovem do conteúdo filosófico. Quando é apresentado um conteúdo já totalmente definido, sem que coloquemos o aluno diante de um problema que o faça pensar em uma solução, tiramos dele a oportunidade de desenvolver um pensamento crítico e o encaixamos em uma pequena cesta com todos os conceitos que o professor deseja que ele aprenda, tiramos a autonomia imaginária a substituindo por um esboço traçado pelo docente, este que podemos dar a forma que queremos, sem que ele reclame ou revolte-se. Quando passamos a observar o aluno como apenas o receptor do conteúdo já pensado e simplificado pelo professor, colocando o jovem apenas como um “repetidor” daquilo que o *portador de todo o conhecimento* o transmitiu, é mais provável gerar o afastamento do aluno do conteúdo e do professor, pois, estes são colocados em um pedestal no qual o alcance é impossível, assim o aluno cai na *constância* do conteúdo já-pensado.

Por conclusão acreditamos que o rompimento da constância na formação, colocando o aluno em confronto com o fator imaginário é mais amigável ao ente, poderíamos falar de uma *necessidade de inconstância* na formação do jovem.

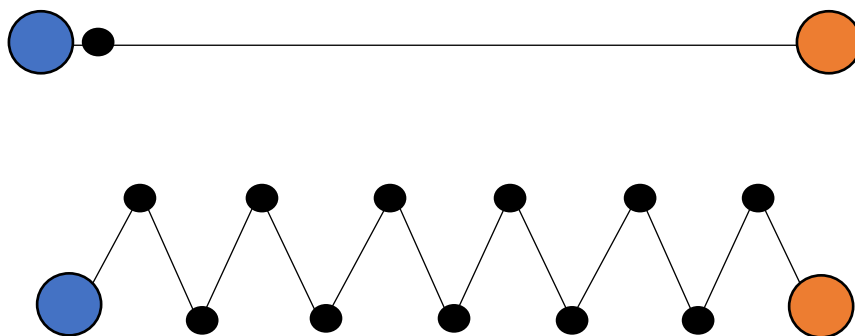
---

<sup>6</sup> Cabe ressaltar que o nosso foco é a direta discussão sobre a pura aplicação de filosofia, por mais que possa haver uma expansão na discussão em outras matérias, devido a individualidade de cada conteúdo, uma padronização de suas aplicações também é um objetivo de difícil, se não impossível, alcance.

<sup>7</sup> Podemos pegar por exemplo a utilização dos grandes teatros cerimoniais religiosos dos antigos, momento este em que a casta religiosa ensinava o povo sobre sua crença através de um método de grande exposição e implicação dos grandes mitos de criação do mundo, poderíamos até falar dos bardos, poetas e taumaturgos que transcreviam e/ou cantavam as histórias para o povo.

## 1.1 Por que aplicaríamos a inconstância na formação?

Para discorrer sobre tal aplicação antes precisamos definir o que seria a ideia de constância e inconstância, de primeiro contado veremos a seguinte estrutura:



A imagem acima pode ser lida da seguinte forma:

- Representam o indivíduo em sua posição inicial.
- Pontos de adversidade na rota traçada, geram pequenas interpretações do conteúdo final.
- Representa a visão final que o aluno desenvolve do conteúdo apresentado.
- Rota traçada pelo aluno e auxiliado pelo professor.

Apresentado uma visão gráfica dos conceitos, assim podemos trabalhar eles de forma mais direta, pensemos a constância (I) na primeira linha e a inconstância (II) na segunda:

- I. A primeira ilustração nos mostra a linha de progresso do aluno até a visão final do conteúdo lecionado pelo professor, é possível observar que há apenas um ponto de adversidade dentro da rota, curiosamente ele aparece no início dela, mas por quê? Ele representa o estado de dúvida inicial do jovem, o primeiro contato com aquela ideia apresentada, é normal que ele venha a desenvolver uma adversidade com o que lhe foi apresentado, a real dúvida que temos de refletir é, por qual motivo há apenas um ponto dentro da rota da constância? Existe apenas um, pois agora toda a rota será feita pelo pensar do professor ou daquele que está apresentado o tema, não haverá tempo para o aluno pensar, ele apenas vai seguir o ritmo, sendo assim, todo questionamento apresentado em sala de aula será logo resolvido pelo docente, sem tempo ou oportunidade para o aluno desenvolver uma linha lógica para uma conclusão. Sem tempo de absorver e perceber o próprio estado de não-saber, o aluno não se entende como aquele que precisa resolver o problema, mas sim que deve decorar a solução.



- II. Na segunda ilustração observamos um caminho caracterizado por ter altos e baixos, em cada extremo existe um ponto de adversidade em destaque, como isso funciona na prática? Quando o professor apresenta o tema, mas não apresenta um ritmo obrigatório para alcançar o conteúdo final, ocorre um fenômeno com o aluno, ele passa a ter inúmeros contatos e visões diferentes do tema proposto, de início choca-se com o seu próprio não-saber, isso faz com que ele gere conclusões iniciais que são quebradas ao colidirem com algo mais profundo daquele conteúdo, gerando camadas de aprendizagem, reforçando aquilo que ele interpretou por correto e eliminando o que viu como erro, esse movimento torna a visão final que o estudante desenvolve do conteúdo mais concreta e sólida, não um simples processo de decorar. Rompendo assim com o que foi apresentado na primeira linha, percebendo que não há uma fórmula específica para alcançar uma conclusão lógica, se desprende dos estereótipos desenvolvidos previamente e supera o próprio não-saber, alcançando um conhecimento mais concreto e sólido.

Apresentar de tal forma a aplicação dos conteúdos pode gerar dois erros, à primeira vista, que são “o professor não tem real função na inconstância” (I) e “a constância não tem nada de útil” (II), trataremos delas neste momento:

- I. Sobre a real função que o professor exerce dentro da inconstância, arriscamos dizer que está é mais complexa do que dentro da constância, à primeira vista o aluno é abandonado com o material no colo para fazer como quiser, enquanto o professor fica sentado sem fazer nada, mas é exatamente o oposto, no momento em que o docente deixa de ser o polo de todo o conhecimento, o “farol com a luz do conhecimento que ilumina a escuridão da ignorância” e passa a ser a figura do velho faroleiro que apenas carrega a fagulha inicial, toda a relação de aluno-professor é alterada, agora o docente é um ente alcançável, próximo. Agora o preceptor irá ser quem guiará o aluno para a próxima adversidade, ensinando e aprendendo junto.
- II. Quanto a utilidade da constância, é interessante observar que a sua rota é uma linha reta, sem desvios e imperfeições, sendo assim podemos vê-la como uma base para estruturar um conhecimento concreto, não acreditamos na ineficácia deste processo, mas sim em sua comodidade e pouco desenvolvimento do aluno, não gerando um alicerce para o processo e crescimento do estudante, mas sim uma educação pautada em decorar e repetir aquilo que o mestre lhe passa, a relação aluno-professor apresenta uma maior distância.

Para auxiliar na ilustração de tais conceitos, visitemos um caso: certa vez um professor tinha que ensinar aos alunos sobre a Filosofia da Arte, seu sentido e

objetivo como matéria, em primeiro momento ele preparou uma aula básica, separou os principais nomes, conceitos aplicados dentro da matéria, seu desenvolvimento e relação com os gregos, romanos, renascentistas e românticos<sup>8</sup>, basicamente todo um conteúdo que levaria os alunos para o caminho que ele acreditava ser o que os alunos precisavam, como foi essa aula? Um fiasco, os alunos não apresentaram real interesse pelo conteúdo, tudo era muito distante e imaginário para eles, tudo pouquíssimo atrativo, observando a falta de relação aluno-conteúdo, o docente precisava fazer algo, qual foi a sua ideia? Ele apagou metade do quadro e relacionou os personagens do filme Kung-fu Panda<sup>9</sup>, mais especificamente os vilões, com suas cores, dentro disso ele ganhou o interesse da turma, e conseguiu passar os conceitos base deste pensamento.

O que podemos entender desta experiência, não houve uma eliminação de simplificar o conteúdo para o aluno, este não é o problema, na verdade é o correto a ser feito, não houve o abandono do professor para com a turma em sua falta de interesse, mas sim uma junção e aplicação da inconstância, por aquela sala estar acostumada a receber o conteúdo sempre da mesma forma, ao confronta-los com o mesmo conteúdo, mas desta vez não inosso, mas desafiador, eles sentiram a necessidade de entender o que lhes era passado. A filosofia da arte estava dentro da vida delas e agora cobrava ser reconhecida, era a adversidade que eles encaravam, não quiseram sair perdendo, assim reagiram absorvendo e interagindo com o conteúdo.

Observamos que quando eles se deparavam com algo próximo deles, que ao mesmo tempo era familiar e diferente ocorreu a percepção da própria ignorância perante aquilo, seu **não-saber**<sup>10</sup> agora tomava conta da sua percepção das coisas, foi isso que ganhou a sua atenção. Ter sua realidade confrontada com uma visão nunca vista, percebendo-se incapaz de compreender certas coisas os animava e excitava a combater tal condição, este sentimento de ser colocado diante de uma parede que antes não existia, pois tudo era apresentado dentro do seu contexto, sem confronto, ao perceber que tal muro sempre existiu, mas ele nunca lhes foi mostrado como um desafio a ser superado, mas sim uma grande pintura feita por um terceiro foi a fagulha que acendeu seus ânimos para apreender tal conteúdo.

## 2 Não-Saber como pilar do conhecimento

---

<sup>8</sup> Preparou toda uma exposição sobre o desenvolvimento do *Sturm und Drang* dentro da escola literária e na gramática alemã.

<sup>9</sup> Kung-Fu Panda. Direção: Mark Osborne e John Stevenson, Produção de Melissa Cobb. Local Estados Unidos: Paramount Pictures, 2008

<sup>10</sup> O não-saber, será percorrido mais a frente, é aquilo que reconhecemos como o pilar do conhecimento, usamos por base de sua formulação pedagógica a Doutra Ignorância de Nicolau de Cusa, nele vemos este chamativo conceito.

Como já estabelecido, acreditamos que o pilar central do conhecimento é o não-saber, de forma específica no autorreconhecimento do não-saber perante algo, seja um conteúdo ou um fenômeno. Para que possamos definir melhor essa ideia, utilizaremos a relação da Douta Ignorância, de Nicolau de Cusa, e da visão do filósofo Gaston Bachelard (1884 – 1962).

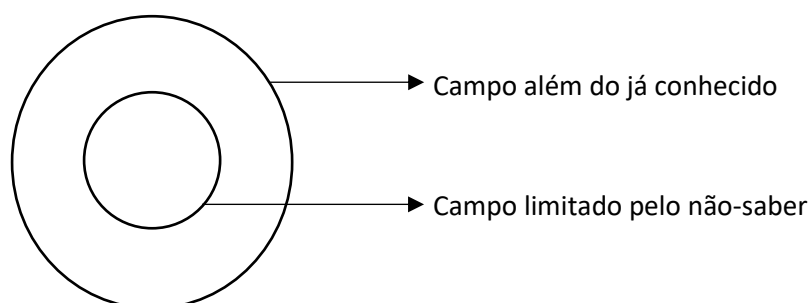
## 2.1 O que é o não-saber?

Nicolau de Cusa desenvolve o célebre conceito de Douta Ignorância. Nas palavras do cusano:

Douta ignorância não é, pois, negação do conhecimento, mas a experiência-limite<sup>11</sup> de suas possibilidades, que permite reconhecer o caráter conjectural de qualquer formulação e definir o processo cognoscitivo pela sua dimensão progressiva e inconclusa. E é precisamente sob esse ponto de vista que a “douta ignorância” se revela como ponto de partida para uma procura da verdade em que apenas há etapas aproximativas, mas nunca resultados definitivos.<sup>12</sup>

O filósofo irá reconhecer na Douta Ignorância o ponto limite que o conhecimento humano alcança, ou alcançou naquele momento, sendo assim, ela é a linha que delimita que podemos conjecturar com aquele pré-conceito apreendido, nos levando aos problemas da **não-compreensão**, destacados por Bachelard.

O não-saber é um derivado do conhecimento previamente alcançado, como se olhássemos para a escuridão com uma lanterna em mãos, haverá um momento que a luz não ilumina as sombras, partindo deste ponto está o campo do desconhecido, nós não conseguimos antecipar ou deduzir uma forma de prosseguir, pois não conheço, nos vemos perdidos e travados dentro de um pequeno campo iluminado, “nosso próprio saber”, enquanto há uma dimensão muito maior em volta, mas que ainda é impossível de ser alcançada.



---

<sup>11</sup> Grifo nosso.

<sup>12</sup> ANDRÉ, João Maria, Introdução in: Cusa, Nicolau de. A Visão de Deus. Op. Cit., p. 89.

De primeira impressão pode parecer que ao falar do não-saber estaríamos limitando o conhecimento do aluno, afirmando que há um limite para a razão do jovem, demonstrando-o como um ente de limitações, entretanto é o extremo oposto, é estabelecendo essa linha limite que podemos fazer com que o pensar do aluno possa ir além dos limites daquilo que ele já conhece, superando os problemas do estado de não-compreensão. Podemos ver a origem de tais problemas nos seguintes fatores:

- Conjunto de conhecimentos empíricos já adquiridos;
- Cultura cotidiana;
- Senso comum;<sup>13</sup>

Momento este que deve, o professor, colocar o aluno em contradições, desafiá-lo, provocá-lo para amadurecer o seu saber.

Acreditamos na concepção de Bernard Charlot sobre a educação:

“É um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam, e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes práticos, fins éticos e políticos. O que define a especificidade dessa disciplina é essa mestiçagem, essa circulação”<sup>14</sup>

Observando a educação e aprendizagem como uma corrente formada por fortes eles, as relações entre os conteúdos, suas interligações, porém acreditamos que somente ocorre tal relação quando há uma superação de adversidades, caso contrário não ocorre uma ligação dos conteúdos. Assim como os elos, de uma corrente, são ligados através do derreter e fechar do material, acontece essa interligação dos conteúdos quando o aluno supera o seu estado de não-compreensão, percebido através do não-saber, utilizando novos conceitos para relacionar os saberes, formando assim uma linha lógica para uma conclusão sólida.

Caminhamos para um outro questionamento, **como aprender?**

## 2.2 Como aprender?

Pensemos sobre o sentido de aprender, a absorção do conteúdo e a formação de um raciocínio lógico e estruturado de uma matéria ou assunto abordado. Gostamos de ilustrar a ideia de conhecimento como uma corrente, formada por firmes elos, quanto maior a busca pelo conhecimento, maior e resistente será esta relação entre as partes, contudo não basta apenas conhecer

---

<sup>13</sup> Problemas estes já referenciados na obra de Gaston Bachelard (1884 – 1962).

<sup>14</sup> Cf. André, João Maria. Virtualidades Hermenêuticas da “Douta Ignorância” na Relação Pedagógica. Caderno de Filosofia 6/7, (Março de 1994), pp. 109-151. (Grifo nosso).

um fenômeno, mas não saber ligá-lo com os outros elos do conhecimento, sendo assim, estabelecemos que o ato de aprender é, além da absorção, o ato de ligação entre os elos do conhecimento.

É no ato de aprender, que o professor deve focar a sua força e dedicação, estabelecendo um método que leve o conteúdo, do seu plano de ensino, de forma que entrelace com as matérias que o aluno já possui em mente, porém não sabe o que fazer com elas, repensando a relação aluno-professor, rompendo o arquétipo da divindade inalcançável para o mestre que guia o herói, como fala Joseph Campbell (1904 – 1985)<sup>15</sup>.

Podemos repensar o aprender como, ao invés de colocar o conteúdo no aluno, colocar o aluno no conteúdo, lembrando que um dos aspectos do ensino é o de realizar a ligação conteúdo-aluno-contexto sociocultural<sup>16</sup>.

Para uma rápida ilustração, foi delegado ao professor de filosofia ensinar aos alunos, do primeiro ano do ensino médio, sobre a estrutura de pensamento de Descartes (1596 – 1650), passando pela dúvida metódica<sup>17</sup> e o método cartesiano. O professor separou o conteúdo em duas aulas, na primeira fez todo um aparato da vida do autor, além de preparar um glossário dos conceitos mais importantes, passando para a turma, na segunda aula, ao revisar o conteúdo passado, percebeu que a turma não tinha aprendido, nem decorado, nem recordavam, com isto ele não poderia continuar o conteúdo, então questionou-se: Qual seria o melhor método de fazê-los sentirem-se atraídos pelo pensamento cartesiano?

Concluiu que ele não podia criar um elo separado na mente dos alunos, mas sim ligar os que eles já possuíam com algo novo, com o fazer filosofia, não precisavam, de imediato, decorar os conceitos cartesianos, mas aprender a realizar o processo lógico desenvolvido pelo pensador. Desta forma, foi planejado um cenário hipotético, de assassinato, com personagens conhecidos pelos alunos<sup>18</sup>, haveria três suspeitos, um corpo em uma região similar a um parque florestal próximo a um lago.

Quando o crime foi apresentado a turma, houve um alvoroço, a turma moveu-se para perto do quadro com grande ânimo, questionavam não somente o ato,

---

<sup>15</sup> Relação com a estrutura do Mito do Herói, este trabalho pelo pensador Joseph Campbell, baseando-se na estrutura dos mitos de heróis lendários e semi-lendários.

Cf. Campbell, Joseph. **O Poder do Mito**. Palas Athena; 30ª edição (6 novembro 2014), SP – São Paulo.

<sup>16</sup> Cf KILPATRICK, J. Investifación en Educación Matemática: Sua História y Algunos Temas de Actualidade. In: Kilpatrick, J., Gómez P., Rico, L. (Ed). Erros y Dificultades de Los Estudiantes. Bogotá: Univ. de Los Andes, 1998, pp. 12 e 13

<sup>17</sup> Princípio cartesiano de que a dúvida e a atitude crítica a tudo que é estabelecido como verdade é o princípio do conhecimento, esta ideia será trabalhada dentro da relação do não-saber, saber e aprender, mais a frente.

<sup>18</sup> Foi realizado uma ilustração com personagens adaptáveis ao local e contexto dos alunos, como Bob Esponja, Mickey, Finn, Ben 10 e Naruto, este que os próprios alunos citavam em momentos de descontração dentro da sala de aula. É de suma importância que o professor saiba apropriar-se daquilo que os alunos falam e comentam em sala de aula, ajuda na construção de uma boa relação entre eles, além de fazer com que se sintam próximos do ambiente a sua volta.

mas a índole dos personagens, a relação entre eles, com o cenário a sua volta, tudo era duvidável e questionável, tudo podia ser pro e contra, nada era verdade, tudo era motivo de reflexão e discussão crítica, ao término concluíram quem foi o assassino através de uma conclusão lógica e formulada por um seleção de dados coletados, sem perceber realizaram todo o método cartesiano<sup>19</sup>, mesmo não lembrando o que era, mas o conteúdo foi ligado a suas realidades e confrontou suas imaginações, isso os moveu e os fez aprender a prática do ato, simplificando a teoria.

### 2.3 O não-saber dentro do ato de aprender

Como funcionará a relação entre estes pontos? Como colocaremos o não-saber em auxílio do ato de aprender?

Devemos observar da seguinte forma, foi estabelecido que o saber prévio do aluno pode vir a gerar o problema da não-compreensão, assim, antes de gerarmos o conhecimento é necessário estabelecer a percepção de que o aluno ainda não detém em si o saber daquele conteúdo, ao menos não de forma definida e contextualizada, ele possui apenas o pré-conceito daquilo que viu, por isso é necessário a superação desta etapa.

O confronto do saber inicial do aluno com o seu não-saber do conteúdo é a primeira adversidade que ele enfrenta, junto ao professor, em ambas as rotas, não importa qual o conteúdo, sempre será a primeira e mais importante de ser superada. Na rota contínua esta superação é feita de forma que, o saber prévio é colocado como o saber conceitual, o aluno sente-se em uma área cômoda, possuindo o necessário e estagnando-se, pois, já possui a resposta inquestionável. Deste modo não haverá um interesse genuíno em aprender aquele conteúdo, não há um motivo para isso, não tem dinamismo entre o contexto do aluno com o contexto imaginário que o conteúdo pode-lhe apresentar, já lhe é suficiente o prévio saber, assim ele não precisa tomar para si o que já é seu.

Seguindo pela segunda rota em que a primeira adversidade agora é posta como um real obstáculo, sua conceptualização inicial mostra-se falha perante o todo, mas que o direciona ao caminho correto. Temos a autoavaliação do aluno em perceber que ele não sabe tal coisa, percebeu seu não-saber, ao mesmo tempo que observa que ele pode superar aquilo e ter o saber daquele conteúdo. Ocorre assim a percepção mental em que o limite do não-saber é traçado, junto a percepção de um obstáculo que deve ser superado. Colocamos o aluno em confronto com a adversidade, isso gera o dinamismo de sempre haver uma

---

<sup>19</sup> Ao falar do método cartesiano temos em mente as quatro regras da pesquisa filosófica: regra da Evidência – somente aceitar aquilo como real caso não apresente nenhuma dúvida como tal –, regra da Análise – dividir o problema em quantas partes for possível –, regra da Enumeração – passar das partes mais simples até a mais complexa – e regra da Síntese – sempre que passar de uma parte para a outra, deve realizar revisões –.

superação, de si mesmo, perante o conteúdo, ele não possui a resposta definitiva, percebendo a sua inexistência, assim o processo mostra-se dinâmico e inconsistente, a cada obstáculo superado um novo aparece, de forma contínua, até chegar a uma conclusão aceitável.

Os obstáculos não são feitos para parar o aluno, estacioná-lo, na verdade a grande facilitação é muito mais propensa a gerar isso, pois demonstra-se antinatural. A todo momento o ser humano necessita provar-se, para si mesmo como para aqueles a sua volta, ele está sempre querendo se adaptar à algum grupo, mas para isso precisa passar por “ritos” de passagem, de criança para adolescente, de adolescente para o adulto, como também em grupos específicos, tudo representa um obstáculo necessário para o crescimento, quando ele consegue, de forma simplória, logo perde o interesse, pois não foi tomado, mas sim dado, gera pouco valor e importância. Assim acreditamos ver nas adversidades o caminho mais natural para alcançar o verdadeiro interesse pelo conteúdo, sempre superando o seu não-saber no processo de desenvolvimento do conhecimento.

### **3 O processo imaginativo em auxílio no desenvolvimento de conhecimento**

A utilização do processo imaginativo, como ferramenta didática, já foi apresentada, mas não profundamente detalhada, objetivo esse que alcançaremos agora.

Quando falamos de utilizar o lado imaginário do aluno nos referimos a afirmação de que o ato de aprender vem, também, do reposicionar o estudante, tirá-lo da sua zona de conforto, seu contexto social, e posicioná-lo em um contexto fora, se possível oposto ao seu. Caracterizando mais uma adversidade que deve ser atravessada. Quando tudo que fazemos deixa o aluno confortável em seu contexto, sem um dinamismo gerado pelo confronto, faz com que mesmo se sinta tão relaxado que não há uma real necessidade de apreender aquilo que lhe foi passado, na verdade, nem mesmo decorar lhe parece interessante, pois, toda a estrutura de resolução do problema já lhe foi apresentada e posta como inalterável, inquestionável, assim não toca o desejo de adquirir o conhecimento, mas sim uma passageira necessidade.

Conhecimento não deve ser posto como necessidade, mas sim desejo, temos de fazer o estudante desejar aquilo, não ser movido por uma vã necessidade. Para Nicolau de Cusa o ato de conhecer “é criar os contornos de um mundo configurado pela mente humana [...]”<sup>20</sup>, com base no filósofo renascentista, objetivamos utilizar a aplicação filosófica como um auxílio neste ato de traçar contornos, porém isto deve ser feito de forma individual, se o

---

<sup>20</sup> André, J, M, Da Mística Renascentista à racionalidade Científica Pós-Moderna. Revista Filosófica de Coimbra – nº 7 -, vol. 4. Coimbra: Instituto de Estudos Filosóficos, 1995. P. 85.

professor contornar o mundo para o aluno, tudo que temos é um jovem alienado a visão de um professor-doutrinador, algo totalmente contrário a natureza humana.

Estabelecido o ato de tornar o conhecimento como um desejo do aluno, como realizar tal feito? Para nós é sobre a utilização da imaginação dentro de um campo específico, que é o das narrativas. Segundo a Dr. Laura D'Olimpio e o Dr. Andrew H. Peterson:

“[...] Nós reivindicamos que os humanos são animais de “*story-telling*” [contadores de histórias] que aprendem das histórias de outros. Agentes morais que utilizam emoções racionais, tais como a compaixão, na qual é o nosso foco aqui, para imaginariamente e simpaticamente reconstruir os pensamentos, sentimentos e objetivos dos outros. [...] envolvidos imaginariamente e simpaticamente com diversos personagens e cenários **em um espaço seguramente protegido** que é criado pelo mundo ficcional.” (tradução e destaque nosso)<sup>21</sup>

Daremos destaque para a projeção de um espaço seguro no qual o agente moral utiliza, dentro do mundo imaginário, para vivenciar um contexto diferente do seu. Não há como negar a utilização e aplicação de contos e símbolos dentro do desenvolvimento histórico da arte educacional, desde os antigos poetas até os modernos escritores de parábolas infantis. O simbolismo e as narrativas caracterizam os pilares do ato humano de passar o conhecimento, utilizam toda a racionalidade humana, na apreensão, extração e sintetização daquilo que tais pilares representam. Eles já demonstraram sua eficácia e valor no decorrer das eras, mas com o advento da modernidade e novas análises, aparenta-se que sua utilização ficou restrita em matérias específicas. Desejamos trazê-la para dentro do ensino de filosofia novamente.

A valor de uma boa avaliação, filosófica, de uma narrativa ajuda aos alunos desenvolverem mais proximidade com o conteúdo, ter a oportunidade de, imaginariamente, adentrar em uma realidade diferente da sua, confrontar-se com algo que, provavelmente, nunca enfrentaria. Quando um professor de história, em sala de aula, diz que os soldados na primeira e segunda guerra mundial ficaram traumatizados pelos horrores da guerra, não gera nos alunos o sentimento de empatia, de forma concreta, mesmo sendo terrível ainda está longe deles, agora, no mesmo conteúdo, se o professor além de realizar a

---

<sup>21</sup> Peterson, Andrew e D' Olimpio, Laura. **The ethics of narratives art: Philosophy in schools, compassion and learning from stories**. Phillarchive, 2018. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/DOLTEO-4>. Acesso em: 2022.

“Philosophy in schools, compassion and learning from stories”: “[...] we claim that humans are story-telling animals who learn from the stories of diverse others. Moral agents use rational emotions, such as compassion, which is our focus here, to imaginatively reconstruct others’ thoughts, feelings, and goals [...] engage imaginatively and sympathetically with diverse characters and scenarios in a safe protected space that is created by the fictional world.”



explicação, também carrega estes alunos narrativamente para aquela situação (seja por um depoimento, documentário, filme, textos, entre outros.) a possibilidade de os alunos gerarem uma empatia pelas pessoas daquela realidade é muito maior, ao mesmo tempo que colocam em discussão a própria percepção de real, colocando em ação a nossa defesa de que o conhecimento traça as linhas do mundo.

Não precisamos atermos somente a um caso hipotético, certa vez um professor precisava ensinar sobre os filósofos gregos e suas desavenças com os sofistas, qual era a melhor forma de apresentar isto aos alunos? Após ser questionado pela turma se era possível uma aula fora da sala o professor percebeu a oportunidade de realizar uma atividade com eles, pegou sua classe e foi até o pátio do colégio, lá haviam vários bancos que formavam um pequeno quadrado com um árvore no centro, fazendo alguns ajuste, arredondando o local, fez o possível para aparentar uma pequena Ágora, feito isto, separou a turma em dois grupos, assim passou a seguinte tarefa, eles realizariam um julgamento grego, um grupo iria defender o acusado e o outro incriminá-lo, cada grupo teria em média dez à quinze minutos para preparar sua fala, logo após cada um escolheria um representante, este seria o porta voz.

Para torná-la mais próxima dos alunos, os personagens na história eram seus professores, porém com nomes, estereotipados, para o estilo grego. Tornou o clima mais leve e os aproximou de cada personagem.

Em conclusão sobre a atividade, a turma insistiu para ficar após a aula e dar continuidade ao debate, cada grupo havia se apegado a posição escolhida e não queriam renunciar a isto, eles formavam linhas de raciocínio para liberar o acusado enquanto outros utilizavam argumentações referentes a possível, insanidade do acusado, eles refletiam sobre cada palavra que o adversário falava. Após chegar ao veredito final a turma demonstrou maior afinidade com as ideias de democracia grega, relação filósofos e sofistas e as discussões públicas. Levar aquela turma para um contexto imaginário além das suas próprias realidades os fez traçarem novas linhas para cada contexto individual, eles não apenas decoravam ou sentiam necessidade de decorar, mas desejavam realizar aquilo, o desafio à sua frente, que de início sofreu reclamações, ao fim foi mais uma adversidade superada e vista como uma superação, individual e comunitário. É com base nestes momentos que acreditamos na importância do imaginário dentro da aplicação de filosofia.

## **Considerações finais**

Certa vez uma turma questionou o professor de filosofia da seguinte forma “Mas afinal, o que é Filosofia e por quê devemos aprender isso?”, era um primeiro ano do ensino médio, seu primeiro contato com a filosofia, no âmbito escolar, nesse momento o docente parou, olhou para toda a turma, foi até o quadro e escreveu as seguintes frases “quem é você?” e “por que você está

aqui?”, depois direcionou a pergunta para cada indivíduo em sala, as repostas eram similares, “eu sou filho dos meus pais” e “estou aqui por que me mandaram vir”. No momento em que esses alunos ficaram de frente com um conteúdo que não era feito de respostas prontas, mas sim de perguntas, eles não tinham a resposta, não entendiam quem eram, aonde iriam, porque estavam naquele lugar, tudo era baseado na vontade ou ordem de um terceiro.

Observando este fator, o professor começou a explicar o motivo deles aprenderem aquele conteúdo, a filosofia não estava lá para lhes dar as respostas, mas sim fazer com que eles pensassem a respeito das decisões tomadas. Eles não estavam lá, somente para aprender o que fala Platão, Aristóteles ou Descartes, mas sim, junto a isso aprender quem eles são, não em um sentido emocional<sup>22</sup>, mas ontológico, entender sua essência, seu pensar, suas convicções, motivações, desejos, entender-se como seres pensantes, mas que para isso ocorre-se, antes de tudo, eles tinha que ser reposicionados em contraste com aquilo que já acreditavam, entendiam e defendiam, eles somente poderiam entender seus “eu filosófico”, quando compreendessem que eles na verdade vivam o seu não-saber, entenderiam os seus limites pessoais e saberiam qual muralha devia ser superada, eram desafiados por si mesmos e cresciam.

Por fim o professor colocou em contraste a realidade vivida do ente, estabelecida por um terceiro, e seu real ser, aplicando de forma direta a estrutura aristotélica de potência e ato. Os alunos não devem ser vistos como puros receptores e os professor como os portadores de todo o saber, do mesmo modo que os estudantes não podem ser pensados como portadores iguais ao professor, ambos exercem papéis diferentes no setor educacional, de uma forma bem romântica, enquanto o aluno é o herói que busca seu precioso elixir, o professor é o mestre que guia aquele herói, mas que em algum momento terá de deixá-los só. Caso o professor não prepare alunos pensantes, mas sim pensados, tudo o que resta é o trágico final do herói derrotado.

---

<sup>22</sup> A Filosofia é essencialmente oposto ao estabelecimento de “gurus” do autoconhecimento e suprema felicidade, ou como ficou conhecido “otimismo tóxico”, compreender a realidade como uma eterna relação de acontecimentos e imprevistos que não podemos controlar é necessário para um real amadurecimento do ente.

## Referências

D'Olimpio, Laura & Peterson, Andrew (2018). **The Ethics of Narrative Art: philosophy in schools, compassion and learning from stories.** *Journal of Philosophy in Schools* 5 (1):92-110.

Freire, Paulo, **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática educativa**/ Paulo Freire - 55ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

Lipman, Matthew, **A Filosofia vai à Escola**/ Matthew Lipman: [tradução de Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer]. – São Paulo: Summus, 1990.

Nogueira, Makeliny Oliveira Gones, **Terias da Aprendizagem: Um Encontro Entre os Pensadores Filosóficos, Pedagógico e Psicológico**/ Makeliny Oliveira Gomes Nogueira, Daniela Leal 2 ed. Curitiba: InterSaber, 2015.

**O homem e seus símbolos** / Carl G. Jung...[et al.];[concepção e organização Carl G. Jung]; tradução de Maria Lúcia Pinho – 3.ed.especial. – Rio de Janeiro: HaperCollins Brasil, 2016.

Porto Ivanila, cita o trabalho de Ferreira, Berta Weil; Ries, Bruno Edgar. **Psicologia e Educação: Desenvolvimento humano – infância.** 3ª ed. Porto Alegre: Edicucrs, 2002.

Veríssimo Ramiro, **Desenvolvimento Psicossocial (Erik Erikson).** Porto: Faculdade de Medicina do Porto, 2002, 1ª ed.