

# EDUCAÇÃO FILOSÓFICA: ENTRE A REDUÇÃO ÀS METODOLOGIAS PROCEDIMENTAIS, OS LIMITES DA INSTITUCIONALIZAÇÃO E A RAZÃO INSTITUINTE

Valéria Arias<sup>1</sup>  
Geraldo Balduino Horn<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo procura explicitar os limites e possibilidades da institucionalização da educação filosófica considerando o *modus operandi* hegemônico de seu ensino na atualidade. Mostra a necessidade de, por um lado, superar as concepções metodológicas de ensino marcadas por práticas didático-pedagógicas de caráter essencialmente instrumentalista e, por outro, fundamentar o método da educação filosófica no horizonte mesmo da filosofia. Os desdobramentos da investigação cingem-se de uma dimensão crítica radical, posto que o significativo abandono do exercício interrogante e a consequente capitulação da razão, potencialmente instituinte, em favor da reprodução de conceitos e formulações consagradas, têm caracterizado muitas das produções sobre a educação filosófica. Consubstancia a reflexão, além da experiência acumulada dos autores, o que confere à proposição o aporte prático, os categoriais de análise de autores ligados à tradição marxista, sobretudo Agnes Heller, Georg Lukács e Antonio Gramsci. Nesta investigação, que é também, um discurso propositivo, realizam-se os primeiros movimentos de um exercício de explicitação pela via ontológica, do problema do método filosófico para a educação filosófica e para o ensino de filosofia.

**Palavras-chave:** Educação filosófica. Institucionalização. Método filosófico.

## A FILOSOFIA E A EDUCAÇÃO FILOSÓFICA

O objeto deste artigo integra um conjunto maior de investigações em andamento realizadas no âmbito de um coletivo de pesquisadores e professores de filosofia, ligados tanto à universidade quanto à escola básica, ambas na forma pública.

Trata-se de uma proposição que pretende explicitar as possibilidades da pesquisa em educação filosófica no horizonte

<sup>1</sup> Professora de Filosofia da Rede Estadual de Educação; NESEF/UFPR

<sup>2</sup> Professor do PPGE/UFPR; NESEF/UFPR

mesmo da filosofia. Nesse sentido, o problema do método adquire centralidade, configurando-se, em acepção mais estrita, como objeto da investigação. Considerado o objeto, ou seja, o método da educação filosófica, em relação à totalidade a qual pertence e a partir da qual se expressa como problema, a perspectiva da análise empreendida suscita uma série de questões carentes de demonstração, a começar por um entrave de natureza teórico-prática, intrínseco à própria convivência, no âmbito da pesquisa educacional, do universo positivo da ciência com o universo da produção filosófica, o qual, em tese, não se contingencia pela empiria de tipo quantitativa ou por qualquer outro determinante exterior ao universo da razão e da reflexão autônomas. Decorre do exposto que, ao se delimitar o método como recorte fundamental para a crítica das investigações sobre a educação filosófica, tanto as concepções de educação, como as de filosofia adquirem, também, centralidade. É justamente ao enunciar-se como problema filosófico, no horizonte da pesquisa social em educação, a necessidade, aparentemente paradoxal, de aproximação das produções sobre educação filosófica da inscrição própria da filosofia, que os desdobramentos desta proposta de investigação cingem-se de uma dimensão crítica mais radical. Com efeito, ao ver desses autores, o didatismo, o significativo abandono do exercício interrogante e a conseqüente capitulação da razão, potencialmente instituinte, em favor da reprodução de conceitos e formulações consagradas, têm caracterizado muitas das produções sobre o ensino da filosofia destinadas, principalmente, mas não somente, à escola básica. Tais caracteres permitem a inclusão das mencionadas produções na categoria de "manuais procedimentais", mesmo considerando-se a relativa sofisticação conceitual e a diversidade de conteúdos e linguagens que, em geral, apresentam. Arrisca-se juízo análogo em relação à grande número de pesquisas, no campo educacional, que visam, entre outros temas correlatos, a proposição de encaminhamentos metodológicos referentes aos conteúdos de ensino de filosofia, enquanto disciplina escolar, e respectivas práticas docentes. Nesses registros predominam explicações de natureza descritiva focadas em experiências atomizadas e as perspectivas causais, ou seja, mesmo que importantes do ponto de vista puramente heurístico não chegam a apresentar elementos motrizes para fornecer sentidos unitários e críticos às urgências fundamentais enfrentadas pela educação filosófica na escola básica. No mais das vezes, as

pesquisas encontram forte ressonância e legitimação no campo empírico e, por conseguinte, em uma vasta produção de informações e dados sobre o ensino de filosofia – sem dúvida, importantes do ponto de vista da construção de prognósticos –, mas que valorizam sobremaneira os procedimentos metodológicos técnicos de “como fazer/ensinar”, enfatizando elementos formais, em detrimento dos aspectos substantivos do método filosófico que encontra na indagação, na reflexão e na argumentação seu sentido essencial.

Nesse sentido, traduzindo-se o conteúdo mais elementar da investigação em indagação essencial, tendo o método (distintamente da metodologia) como norte, tem-se o seguinte problema: existe a possibilidade de explicitação de uma identidade filosófica para a *educação filosófica*?

Ao supor-se que esta identidade seja possível, ou exista tão somente de forma implícita, pode-se objetar, por extensão, que, não importando seu campo de expressão, se o da educação, o da filosofia ou o da filosofia da educação, um dos caminhos, para a positivação da referida especificidade resida na demonstração de sua própria imanência, ou seja, das formas “de ser” que este saber efetivamente atualiza nos âmbitos da imediatez cotidiana e no plano social, assim, entendidos como momentos dialéticos de uma mesma totalidade concreta. Resulta daí que, para além da crítica às perspectivas teórico-metodológicas atuais, mediante o argumento da insuficiência de filosofia no cenário da educação filosófica, o percurso desta pesquisa necessariamente inclui a proposição de chaves categoriais que, de alguma forma, supram a carência apontada, isto é, contribuam para a afirmação da identidade da educação filosófica, nos horizontes da pesquisa em educação, do ensino e da própria filosofia.

### **A CONSOLIDAÇÃO DE UM MÉTODO FILOSÓFICO PARA A EDUCAÇÃO FILOSÓFICA COMO PERCURSOR PARA A CRÍTICA ÀS ATUAIS CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DA FILOSOFIA**

O objetivo dessa investigação em andamento pode ser assim sintetizado: estabelecer, pela via do método, parâmetros que contribuam para a constituição da identidade da educação filosófica, compreendida como campo de produção de conhecimentos, atitudes

e relações fundamentais para as transformações necessárias no âmbito da educação formal em suas feições atuais, sobretudo na esfera pública.

Sabe-se que o “campo” epistemológico – utilizando a nomenclatura tradicional da sociologia inspirada em Pierre Bordieu –, da educação filosófica não alcançou, no Brasil, um *corpus* relativamente consistente e homogêneo de produções e debates acadêmicos e públicos, cuja relevância e constância fornecessem substrato para uma maior visibilidade. Parte desta obnubilação, que de certa forma, e não sem certa ironia, secundariza a filosofia nas produções sobre o ensino de filosofia, pode ser explicada pela inversão axiológica operada quando da supremacia dos elementos didático-procedimentais em detrimento do conteúdo filosófico. Defende-se que a educação filosófica, quer enquanto integrante do campo de pesquisa em educação, quer enquanto campo de saber teórico-prático subsidiário à docência e à aprendizagem de conteúdos de filosofia, não pode sustentar-se como *antinomia de si mesma*, sob pena de tornar-se mais um saber instrumental e burocrático. Dessa forma, assim reduzido, tende a distanciar-se da perseguição do ideal ético-político emancipatório. A formação para a emancipação, é bom lembrar, tem sido um dos argumentos basilares nos discursos de defesa da ampliação do espaço curricular da disciplina de filosofia e de sua importância formadora para a juventude, em geral, e para os sujeitos da escola pública, em particular. Nesse sentido, nota-se que parte significativa do caráter filosófico da educação filosófica se esvai, ao passo em que esta última deixa subjugar seus componentes fundantes, alicerçados numa razão de natureza instituinte e problematizadora do real em constante transformação, por expressões diversas da racionalidade técnica. Expressões estas, consubstanciadas ora na fixidez de fatos, dados, definições e/ou conceitos cristalizados, ora em proposições particularistas e desconectadas do sentido da emancipação humana.

A partir do tratamento teórico-metodológico que se dispensa ao objeto, busca-se aliar, à compreensão e demonstração da educação filosófica mais identitária – e, ao mesmo tempo da superação das perspectivas hegemônicas e instrumentais sobre a filosofia enquanto matéria escolar – os nexos históricos, sociais e culturais que a configuram e lhe conferem sentidos singulares, assim como podem vir a servir de substrato para novas mediações.

Dessa forma, pelo viés do método filosófico-ontológico, torna-se imperioso que o rigor teórico e argumentativo da filosofia balize e fundamente, como forma analítica e interpretativa, o estudo criterioso das dimensões teórico-práticas nas quais o problema aqui enunciado, no caso uma pressuposta ausência, se expressa. Assim, toma-se educação filosófica a partir de três interfaces principais e, mediante a análise de ambas, em relação de reciprocidade, visa-se consubstanciar o problema, aqui apenas explicitado em sua face problemática, à luz dos categoriais de Georg Lukács (ou György, conforme obra e/ou autor), Ágnes Heller e Antonio Gramsci. Tais interfaces referem-se às questões fundamentais acerca da relação entre filosofia e educação, atualmente carentes de estudos mais criteriosos, tanto em suas respectivas peculiaridades, como em relação à totalidade na qual são objetivadas suas formas de existência e de interconexão. São elas: (1) os conteúdos e concepções hegemônicos da produção recente sobre filosofia, enquanto disciplina escolar, considerando suas determinações; (2) os limites ético-políticos envolvidos no paradoxo inerente à própria tradição da filosofia, enquanto campo de conhecimento e de expressão que, a rigor, funda-se na autonomia de pensamento e na liberdade da crítica ao estabelecido, mas que se encontra, como qualquer campo de atividade, sujeita aos limites formais e vivenciais da divisão social do trabalho; (3) a possibilidade de construção de uma identidade filosófica para a pesquisa sobre o ensino e a docência de filosofia, tomada na relação contraditória de aproximação e distinção desta com as produções sobre filosofia da educação.

No sentido da fundamentação teórica e da opção por autores e categorias, segundo seu potencial explicativo em relação ao trato teórico-metodológico do objeto de estudo, cumpre destacar que as escolhas foram diretamente influenciadas pelo *locus* de atuação, de estudo, bem como pela experiência acumulada dos autores. Com efeito, embora se aborde o problema de pesquisa numa perspectiva teórica bem marcada, os elementos para sua explicitação não foram outros senão os caminhos da práxis. Práxis esta que se caracteriza pela luta política, alicerçada na reflexão filosófica, no campo da política educacional. O início da década de 1990 marca o período da organização, no Brasil, dos coletivos de professores de filosofia unidos pela defesa da constituição e da ampliação do espaço curricular da disciplina na escola básica e, de forma menos enfática, nos cursos

superiores. Mais de 20 anos depois à defesa do espaço curricular da filosofia somam-se, *pari passu*, alguns movimentos de construção de condições imperativas para a qualificação epistemológica desta “disciplina” na etapa final da educação básica e nos cursos de licenciatura.

Delineado o problema e a intencionalidade da proposição, apresentam-se, a seguir uma parte dos categoriais, e respectivas interpretações, dos três autores mencionados, cujas produções fornecem possibilidades conceituais para a explicitação da educação filosófica, enquanto fenômeno social e, ao mesmo tempo, enquanto campo identitário singular, porém, acima de tudo, caracteristicamente filosófico.

Do grande acúmulo de produções e de temas tratados sob perspectivas distintas, e mesmo contraditórias (GRANJO, 1996), ao longo da trajetória da intelectual húngara Ágnes Heller, dá-se especial destaque ao entendimento desta autora acerca do problema dos limites institucionais à filosofia e à atividade do filósofo na contemporaneidade e das condições pelas quais se dá a apropriação do filosofar, mediante sua peculiar e original “teoria da recepção filosófica” (HELLER, 1983). No que respeita ao primeiro dos objetos citados, Heller, parte da teleologia revolucionária e dos referenciais conceituais e metodológicos marxistas, cujo conjunto orgânico ela denomina de “filosofia radical”. Ela concebe a filosofia, em geral, como utopia racional que constrói seus conteúdos sistematicamente a partir da tensão, existente no movimento do real e percebida pelo filósofo, entre o ser e o dever ser; entre o claro-escuro, espaço, temporal e teórico-gnosiológico, localizado entre a enunciação da pergunta e a elaboração da resposta; entre a percepção de uma ausência ou necessidade e o esforço para a atualização das condições que as supram. A filosofia é, pois, uma atividade dialética e, dadas as características histórica e processual, subjetiva e objetiva do homem e da sociedade, é, também, expressão da historicidade e das contradições humanas. Na filosofia radical, a tensão mencionada pode ser expressa pelo movimento entre o real histórico presente e vivido, com todas as suas determinantes e vicissitudes limitadoras da atualização do homem pleno – entendido como sujeito genérico, conforme expressão de MARX (1974) –, e as possibilidades da totalidade concreta como “a realidade mais perfeita do ser” (HELLER, 1983: p. 26).

Heller, ao passo em que procura demonstrar, partindo da produção da tradição filosófica ocidental em paralelo com o processo histórico mais geral, que o projeto da filosofia na atualidade deveria ser o de recuperar o sentido do humano e de recuperar-se a si mesma enquanto indagação fundamental e enquanto utopia racional. Essa posição implica que a filosofia se imponha horizontes que incluem, fundamentalmente, a atualização de atributos éticos e valores societários universais, tais como o Bem, a Verdade, a Justiça e a Igualdade. Mas, para isso, há que ter ideia precisa do grau de carecimento que o mundo atual tem da filosofia, o que, segundo a autora não parece ser mote observável nas produções filosóficas acadêmicas. Nelas o aspecto formal da filosofia, limitada a saber institucionalizado, subsume sua verdadeira condição de "forma de vida" e, com isso, não se perdem, ao contrário se reforçam, suas características racionais instrumentais, ao passo em que arrefece sua potencialidade crítica e transformadora. Nessa seara, também se inscrevem as distinções necessárias entre a ciência positiva com seus métodos empíricos, suas imediatidades sociais, econômicas e intencionalidades próprias e a filosofia, que, ao ver de Heller, tem abdicado do seu próprio estatuto. Nas palavras da autora:

*A atitude filosófica tornou-se difícil sob diversos aspectos. A filosofia está hoje inserida na divisão social do trabalho: a objetivação que fundamentalmente não é uma profissão tornou-se uma profissão. Se disso resultasse apenas que os que exercem a "profissão" filosófica não são exclusivamente filósofos (ou melhor, que na maioria dos casos não são), não poderíamos falar de verdadeiro problema. Esse reside, antes no fato de que, para a filosofia autêntica, tornou-se um trabalho de Sísifo emancipar-se de seu caráter de "profissão" (HELLER, 1983: p. 26-27. Grifos e aspas no original).*

Os limites identificados para a atualização da filosofia radical na contemporaneidade, não são tomados por Heller como fatores inelutáveis, contudo é preciso que os profissionais da filosofia assumam os possíveis dissensos derivados da contradição intrínseca entre filosofia institucionalizada e filosofia autônoma. É possível depreender que, para a autora, as possibilidades da filosofia encontram-se justamente na esfera da

formação filosófica endereçada, sobretudo, à juventude. Embora diferencie o professor (mero profissional do ensino de filosofia), do mestre (professor que vive a filosofia e pauta-se pela sua radical orientação de valores), a autora, ao elaborar uma teoria da recepção filosófica, fornece pistas valiosas para a qualificação do ensino de filosofia na escola básica brasileira, bem com para que a filosofia, de modo geral, recupere publicamente o orgulho de, segundo expressão que utiliza diversas vezes, "falar sua própria língua". (HELLER, 1983).

Não cabe aqui analisar detidamente a teoria da recepção filosófica elaborada por Heller, contudo é importante destacar seus pontos essenciais.

Para Heller não existe distinção temporal, lógica ou ontológica entre pensar, agir e viver. Logo, a forma de ser da filosofia, sua imanência (usando expressão de Marx), é antes uma forma de vida autêntica, expressa em sujeitos concretos cuja existência é, em si mesma, filosófica. A filosofia historicamente é, segundo a autora, realizada por homens e mulheres que verdadeiramente se apropriaram de uma filosofia. Daí deriva que não existe, senão para efeitos gerais de identificação a um campo de saber/forma de viver que comunga da mesma orientação teleológica e axiológica, uma filosofia, mas filosofias, pois todo filósofo "escolhe uma e somente uma Filosofia" (Idem, p. 37). Heller elabora uma tipologia da recepção/apropriação filosófica e diferencia, tendo a história da filosofia como eixo parametrizador, dois tipos básicos de recepção filosófica, a completa e a parcial. Para ambas, estabelece subcategorias. Dentre o rol da recepção completa, interessa aqui o entendimento da autora sobre o receptor filosófico completo e sobre as possibilidades de recepção parcial.

O qualificativo de apropriação verdadeira da filosofia só é perfeitamente empregável àqueles que são receptores (e, por extensão, propagadores) filosóficos completos das três tarefas ético-políticas que a filosofia apresenta como desafio à humanidade, cuja teleologia é a utopia racional da perfeita identificação entre "ser homem" e "gênero humano", são elas: "Reflete como deves pensar, reflete como deves agir, reflete como deves viver" ( Idem, p. 25 – 26).

Há, contudo a possibilidade de considerarem-se estas três tarefas separadamente, perfazendo uma recepção parcial, o

que equivale a dizer, uma compreensão filosófica parcial. São elas: a recepção política, identificada à reflexão sobre o agir; a recepção iluminadora, identificada à reflexão sobre o viver e a recepção que guia o conhecimento, identificada à reflexão sobre o pensar. As relações entre estes tipos parciais de recepção e correntes, tendências e autores da tradição filosófica são correlatas aos carecimentos fundamentais a que se orientaram. A autora, ao consubstanciar o seu postulado da necessidade da filosofia radical, identificada ao materialismo histórico revisitado por ela, as situa historicamente. Dessa forma, à reflexão sobre o agir foi tomada como tarefa filosófica, por exemplo, pelos que compreenderam a filosofia como essencialmente política; a reflexão sobre o viver cabe àqueles que veem na filosofia "um meio de dar sentido à própria vida" (Idem, p. 44), como os epicuristas e estóicos, por exemplo; já àqueles que intentaram responder à pergunta: como deves pensar?, são identificados às dimensões lógica, gnosiológica e metodológica dos processos de conhecimento e, portanto, aos quadros conceituais típicos da produção científica. Heller não deixa de tecer a crítica a este tipo de parcialidade da parte dos que se arvoram filósofos, posto que dá a entender que é necessário que a filosofia se diferencie axiologicamente da ciência e de seus referenciais. Essa distinção imperiosa não significa, no entanto, que não exista a possibilidade de uma partilha entre estes dois campos. (HELLER, 1983).

As teses de Heller fornecem argumentos-força para a que se estabeleça a crítica à filosofia especializada em horizonte que sintetize subjetividade e objetivação e, ainda, que se dimensione com mais propriedade os limites e as potencialidades formadoras da educação filosófica, tendo em vista a afirmação da relevância propositiva do exercício cômico e libertador de reflexão acerca agir, do pensar e do viver humanos. Porém, é a partir das contribuições do filósofo, educador, jornalista e político italiano Antonio Gramsci que se pode ampliar a compreensão quanto ao movimento dos sujeitos rumo a graus superiores de autonomia intelectual, moral, ética... enfim, filosófica. Note-se que tal movimento implica, do ponto de vista do sujeito da educação filosófica, em passagens das (e entre as) esferas cotidianas da vida para as esferas não cotidianas.

## **A EDUCAÇÃO FILOSÓFICA COMO FORMAÇÃO CULTURAL E VISÃO DE MUNDO**

A educação filosófica, se compreendida no plano da cultura (SCHLESENER, 2007) pode vir, em tese, a forjar uma síntese entre as dimensões da consciência (âmbito da subjetividade dos sujeitos individuais) e da autoconsciência (âmbito da vontade coletiva orientada para superação dos limites à emancipação humana). As reflexões de Gramsci sobre o sujeito da vontade concreta, a partir da análise que este faz do comportamento social e dos modos de vida que foram se constituindo na medida em que a sociedade industrial se desenvolvia e se consolidava (GRAMSCI, 2001) são importantes para compreender as perspectivas, e também os contingenciamentos, da educação filosófica e da própria filosofia no atual panorama político e econômico. Importa, nesse caso, avaliar até que ponto a educação, em geral, e a educação filosófica, em especial, poderiam contribuir, no bojo da sociedade e da cultura pós-moderna, para a constituição da autoconsciência (GRAMSCI, 1987).

Em Gramsci, longe das visões romântico-progressistas ou estruturais do marxismo, encontram-se muito nítidos os limites para a emancipação, uma vez que as consciências individuais (ou as subjetividades) são consideradas no bojo das forças hegemônicas que tensionam processos econômicos, sociais, culturais, etc. em favor da manutenção e do aprofundamento das objetivações necessárias à ampliação do capital. Porém, dado ao caráter eminentemente histórico do homem e ao caráter visceralmente dialético de todas as suas produções materiais e não-materiais, este jamais pode ser completa e cabalmente subsumido a um ordenamento alienante. Assim, o homem e, por extensão, suas produções, a educação entre elas, são objetivações sempre provisórias, ou nas palavras do autor: "(...) o homem é um processo, precisamente o processo de seus atos" (1987, p. 38).

Uma educação elementar rigorosa, capaz de fornecer os instrumentais necessários à construção da autonomia e o engajamento nas lutas são apontadas por Gramsci como possíveis elementos de contra-hegemonia para a superação dos limites postos pela vida circunscrita ao universo da imediatividade da experiência cotidiana, considerada em relação à amplitude e à lógica dos processos

capitalistas. Com efeito, a ruptura entre o modo de ser pautado na reprodução da individualidade subsumida às forças hegemônicas e o modo de ser materializado na vontade coletiva – o qual, é bom lembrar não significa a totalização da subjetividade – prescinde de uma orientação racional de dimensões coletivas. Segundo comentadores (RUIZ, 1998; NOSELLA, 2004; DUARTE, 2001), o acento racional combinado ao acento ético-político são constantes nos posicionamentos gramscianos que dizem respeito à superação dos diversos conteúdos e determinações alienadores da condição propriamente humana. Nesse sentido, encontra-se um paralelismo nítido entre a concepção da imanência inextrincável nos âmbitos do agir, do pensar e do viver de Ágnes Heller e os apontamentos de Antonio Gramsci a respeito do processo de autoconsciência de si. Nas palavras de Ruiz (1998 p.68), “tomar consciência, em Gramsci, é tornar cognoscível, com base na realidade concreta objetiva, os reais moventes da ação”. Ainda, segundo Duarte (2001), as teorias de Heller (1985) sobre as vivências cotidianas e não cotidianas tomadas nos processos de escolarização, explicitam o entendimento de Gramsci sobre a atualização do sujeito da vontade concreta e a superação da antinomia teoria-prática que esta supõe, a partir dos fundamentos marxianos acerca da fricção entre sujeito sujeitoado e o ideal de sujeito genérico ou, em outra terminologia, dos âmbitos do em-si e do para-si. Nas palavras do autor:

(...) analisamos o trabalho educativo e escolar e sua dupla referência, por um lado a atuação do indivíduo na vida cotidiana e, por outro, a participação do indivíduo nas esferas não-cotidianas da vida social (...) a sociedade capitalista forma o indivíduo reduzindo-o a alguém que ocupa um lugar na divisão social do trabalho e, por outro lado, essa mesma sociedade produz, contraditoriamente, no indivíduo, necessidades de ordem superior, que apontam para formação da individualidade para-si, isto é, para a formação de um indivíduo que, através de sua inserção consciente nos sujeitos coletivos (Gramsci), mantém uma relação consciente com sua vida cotidiana. (...) a produção do novo, nasce das contradições presentes na reprodução do já existente”. (DUARTE, 2001, p. 79).

Dessa forma, a partir da interface entre as teorias de Gramsci e de Heller vimos construindo as bases para a reflexão de vários pontos de investigação, entre eles os caminhos da identidade da educação filosófica, segundo sua potencialidade de orientar-se (filosoficamente) para a ruptura das formas e processos que se interpõem entre a reprodução mais ou menos mecânica e compulsória da vida, em suas múltiplas expressões: cotidianas, escolares, profissionais, comportamentais, psíquicas, etc.

O filósofo, político, crítico literário, jornalista cultural e esteta Georg Lukács é, em certo sentido, um intelectual que escapa a quaisquer tentativas de enquadramento no espectro do marxismo. Com efeito, sua produção teórica, seus posicionamentos e atuação política e partidária são, atualmente, objeto de várias análises, sobretudo no que respeita a sua derradeira viragem teórico-metodológica em direção à fundamentação da base genética da antropologia filosófica de Marx, expressas nos *Manuscritos de 1844*, cuja publicação, conforme é sabido, ocorreu tardiamente na Europa. As obras da maturidade de Lukács são marcadas pela retomada dos escritos da juventude de Marx – à época mais propriamente filósofo do que economista e cientista político, não obstante, sempre revolucionário – e, também, de pensadores dos fundamentos essenciais imanentes do real, entre os quais, Nicolai Hartmann figura como o principal. A partir da leitura dos estudos da fenomenologia do conhecimento de Hartmann, Lukács, que já havia tomado para si a tarefa de elaboração de uma espécie de nova sistematização do pensamento rigorosamente materialista de Marx, considerando uma original explicitação da fenomenologia da subjetividade, implícita no filósofo alemão, erige suas obras de caráter ontológico: a *Ontologia do ser social*, pensada como um texto antecedente para o que viria a ser sua *Ética*, obra que não conseguiu finalizar.

O pensamento de Lukács é complexo e ainda não suficientemente estudado, embora, no Brasil, segundo autores consultados, haja um movimento de (re)valorização das suas teorias. Aproximações entre o método ontológico-genético criado pelo autor e as análises da política educacional foram levadas a cabo por alguns pesquisadores em educação, mas, ao ver desses autores, nesse campo, os estudos da Professora Maria Célia Marcondes de Moraes são os que melhor combinam vigor crítico e rigor filosófico (TORRIGLIA, P. L. e DUARTE, N., 2001).

Para Lukács todo homem é ativo no processo permanente de construção e reconstrução da totalidade social. Essa ideia se apoia na condição radicalmente histórica do homem e na aceitação deste como sujeito ontológico. Este, por sua vez, por mais distante que esteja de sua essencialidade genérica, não pode ser definido tão somente como determinado pelos mecanismos econômicos. Porém, subjaz à realidade humana a tensão entre a aparente “causalidade dada” dos processos sociais (ou seja, exteriores aos homens que, em verdade, as produzem) e uma orientação teleológica para a transformação. O, por assim dizer, curso dos processos humanos é atualizado cotidianamente pelos próprios homens mediante suas atividades, seu trabalho, que em Lukács sintetiza objetividade e subjetividade. Assim, é por seus próprios atos, pelo seu trabalho, que o homem constrói a si mesmo, como sujeito e, também, a totalidade social.

Nas palavras de LESSA (2003, p. 71-72)

(...) a teleologia é por sua natureza uma categoria posta: todo processo teleológico implica uma finalidade e, portanto, uma consciência que põe um fim. Contudo, o fato de a teleologia ser necessariamente posta pela consciência não a reduz a mera e simples pulsão da subjetividade. Sem subjetividade não há teleologia - mas a consciência, assim como a teleologia, apenas existe no interior do ser social e, portanto, em relação com sua materialidade.”

Em sendo a educação um processo social e, também, um trabalho social, entende-se que a concepção ontológica da sociedade e dos sujeitos que a erigem e a transformam numa relação radicalmente material e dialética, permite que se estabeleça um parâmetro para a análise das relações entre trabalho e educação numa perspectiva fundamentalmente ética. Perspectiva essa que se impõe, no universo da pesquisa social em educação, como superadora das análises reprodutivistas, embasadas nas antinomias derivadas da oposição entre capital e trabalho (cuja existência não se pode negar) mas, que em grande medida são insuficientes para suprir a complexidade e a profundidade das mediações e relações envolvidas nos processos educativos. As posições do autor também permitem que se discuta, em bases mais radicais, a natureza mesma das políticas e processos

institucionais de formação (escolares) e de trabalho profissional educativo (docência) a partir das relações genéticas do homem com a sociedade (TASSIGNY, 2004).

Outro aspecto da teoria ontológica de Lukács que se destaca refere-se ao método. Nas palavras do autor:

Na verificação de todo fato, de toda conexão, é preciso empregar um método crítico permanentemente operante. Trata-se aqui, portanto, de uma cientificidade que não perde jamais a ligação com a atitude ontologicamente espontânea da vida cotidiana; ao contrário, o que faz é depurá-la e desenvolvê-la continuamente a nível crítico, elaborando conscientemente as determinações ontológicas que estão necessariamente na base de qualquer ciência (LUKÁCS, 1972, p. 24).

E ainda, com Lukács, nas ações humanas cotidianas "(...) quer saibamos e queiramos ou não, somos obrigados a nos comportar espontaneamente de modo ontológico". Por sua vez, a ciência – e seus métodos – "(...) pode tornar consciente e crítica essa inevitável tendência da vida, mas pode também atenuá-la ou mesmo fazê-la desaparecer" (Id. Ibid.).

São notáveis as aproximações que esta concepção de método permitem em relação à análise da educação filosófica, tomada em relação contraditória com as práticas docentes e as pesquisas da filosofia especializada, cujo divórcio com a realidade é flagrante. Também notabilizam-se, o alargamento e o aprofundamento da noção de "cotidiano", incluindo-se nele os processos científicos. Essa simples, porém carregada de sentidos críticos, extensão das determinações do cotidiano do homem comum aos homens de ciência, implica em que estes considerem, em princípio, suas próprias limitações e, no mínimo, estabeleçam uma autocrítica em relação às suas intencionalidades e teleologia ao realizarem suas mediações e, sobretudo seus juízos. Nesse espectro, a pesquisa educacional, elaborada sobre/com os diversos sujeitos imersos no dia-a-dia da esfera escolar, assim como ato do ensino estão, independente da consciência humana sobre essas ações, ontologicamente ligados à teia contraditória do real, congregando-se, em suas formas de ser social, a potencialidade da transformação e da reprodução.

## CONCLUINDO

O pensar-fazer as (e das) aulas de filosofia, da política para o ensino da disciplina, bem como dos demais âmbitos de formação filosófica localiza-se atualmente numa espécie de tripla encruzilhada paradoxal. Se, por uma das vias admite-se a filosofia não pode prescindir de sua característica de negação de aspectos da realidade presente e tal caráter necessariamente é contraditório à submissão do pensamento e do discurso filosófico às amarras institucionais e de outras ordens, por outra, a mencionada insubmissão, requer laços fortes do filósofo com o real presente. Tais laços, embora se nutram do acúmulo pregresso, incluem um tipo de interação que o reprodutivismo “filosófico” acadêmico-escolar parece prescindir. Trata-se da relação entre a filosofia e o espaço público, a “vida vivida”. Aliás, é precisamente esta interação que gerou os “produtos” e questões mais marcantes na história da filosofia no Ocidente e, por extensão, na própria humanidade ocidental desde o período convencionalmente denominado de Antiguidade Clássica. Ainda há uma terceira via integrada a esta totalidade contraditória. Ela diz respeito à via da cientificidade, aos problemas da pesquisa, da produção e da socialização da educação filosófica no bojo das Ciências Humanas. Nesse sentido, a filosofia distingue-se dos demais campos do conhecimento, e não pode afirmar-se criticamente senão pela perspectiva daquilo que é imamente. Segundo defende-se neste estudo, esta perspectiva de retorno à inscrição filosófica, constitui-se em opção substantiva em oposição à tendência relativamente comum de produções em ciências humanas, nas quais predominam a racionalidade positivista.

A partir da problematização acima delineada, a busca identitária da educação filosófica pela via do método conta com o estudo detido dos categorias de Gramsci e Heller, a partir dos quais espera-se constituir a base filosófica para a explicitação dos pressupostos desta pesquisa, no que se refere mais propriamente aos determinantes dos sujeitos da educação e da filosofia. É, contudo, em Lukács que se evidenciam os fundamentos dialéticos, práticos e radicalmente humanizadores para a crítica dos processos sociais, de modo geral, e das políticas educacionais, em especial. Para tal crítica, segundo apontam os estudos dos autores acerca do

argumento filosófico da ontologia do ser social de Lukács cumpre, em etapa futura da investigação, a realização de dois movimentos distintos, porém complementares, de análise-síntese, a saber: (1) a possibilidade de explicitação e a verificação praxica da validade do problema do método filosófico a partir de categorias ontológicas e, (2) mediante as contribuições desse primeiro esforço crítico, a elaboração de diretrizes gerais de um método (filosófico) para a educação filosófica.

A redução da filosofia aos campos de outras “humanidades” e “ciências”, a opacidade do seu discurso frente aos problemas da sociedade e da educação brasileiras e, finalmente, a percepção da necessidade da filosofia no mundo contemporâneo, impele aos autores, enquanto filósofos-educadores, a uma busca identitária da educação filosófica pela via do método. É sempre bom ratificar, que tal busca não se resume, embora também o seja, em exercício teórico, mas sim percurso de produção filosófica original, de debate público e de intervenção política. Salienta-se, por fim, que o conhecimento filosófico historicamente fincou raízes, abriu horizontes, originou ciências justamente por seu caráter instituinte. Tal racionalidade, iminentemente filosófica, procurou manter-se colada à história, alerta às ideologias e, sobretudo, imiscuída na emergência dos problemas humanos. Em suma é razão histórica e crítica que realiza sua práxis, e, muito por isso, porque nega o estabelecido, ao mesmo tempo em que filosoficamente compreende seus sentidos na perspectiva da humanização do homem, emancipa. A abdicação desses valores genéticos, sobretudo em se tratando da dimensão formadora, não só descaracteriza a filosofia, como a torna instrumento de reificação do sistema-mundo hegemônico. Esta investigação tem, na medida em que evolua, a pretensão de negar radicalmente tal condição.

Pretendeu-se com as reflexões apresentadas nesse artigo não só problematizar o sentido, lugar e a identidade do método filosófico no debate e nas pesquisas acerca da educação filosófica, como também demonstrar que não é possível pensar o ensino de filosofia, senão a partir da epistemologia de referência - do *modus operandi* da própria filosofia. Entende-se, em suma, que não é possível pensar em um campo de educação filosófica, sem que se reconheça e se estabeleça sua *territorialidade epistemológica*, expressa por meio do estatuto de conhecimento e, sobretudo, por um método filosófico.

## ABSTRACT

This article tries to clarify the limits and possibilities of institutionalization of philosophical education considering the hegemonic *modus operandi* of its teaching today. It shows the need, on one hand, to overcome the methodological conceptions of teaching marked by didactic and pedagogical practices of essentially instrumentalist character and, on the other hand, to substantiate the method of philosophical education in the horizon of philosophy itself. The unfolding research encircles from a radical critical dimension, since that the meaningful abandon of the questioning practice and the consequent capitulation of reason, potentially instituting, in favor of reproducing consecrated concepts and formulations, has been characterized many of the productions on philosophical education. Reinforcing the reflection, beyond the accumulated experience of the authors, which give the proposition praxis contribution, there are the categories of analysis of authors bonded to the Marxist tradition, especially Agnes Heller, Georg Lukacs and Antonio Gramsci. In this investigation, which is also a propositional speech, are made the first movements of a practice of explanation by the ontological way, of the problem of philosophical method for philosophical education and teaching philosophy.

**Keywords:** Philosophical education. Institutionalization. Philosophical method.

## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo aclarar los límites y las posibilidades de la institucionalización de la educación filosófica, teniendo en cuenta el *modus operandi* hegemónico de su enseñanza, en la actualidad. En primer lugar, muestra la necesidad de superar las metodologías de enseñanza concebidas hasta el momento, marcadas por prácticas didácticas y pedagógicas de carácter esencialmente instrumental y en segundo lugar, establecer fundamentos para que el método de la educación filosófica se lleve a cabo en el mismo horizonte de la filosofía. El despliegue de la investigación está ceñido a una dimensión crítica radical, ya que el ejercicio cuestionador ha sufrido un significativo abandono, y por consiguiente, la razón, característica ésta, potentemente instituyente, en pro de la reproducción de conceptos y formulaciones consagradas, que han caracterizado a una gran mayoría de producciones a respecto de la educación filosófica. A la consustancial reflexión, se le agrega además la experiencia acumulada de los autores, lo que le confiere praxis a la propuesta, el análisis categórico de autores vinculados a la tradición marxista, especialmente Agnes Heller, Georg Lukacs y Antonio Gramsci. En esta investigación, que no deja de ser un

discurso intencionado, se celebran los primeros movimientos de un ejercicio de explicación, por medio de una vía ontológica, del problema del método filosófico para la educación filosófica y para la enseñanza de la filosofía.

**Palabras Clave:** Educación filosófica. La institucionalización. El método filosófico.

## REFERÊNCIAS

- DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- GRAMSCI, A. Americanismo e fordismo. In: *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p.239-282, Caderno 22, v.4, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- GRANJO, M. H. B. *Ágnes Heller; filosofia, moral e educação*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 1985.
- \_\_\_\_\_. *A filosofia radical*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- HOSTINS, R. C. L. O ensino superior na sociedade do capital virtualizado e da individualização social pós-moderna: implicações para a produção e difusão do conhecimento em educação. In: *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 89-96, jan.-jun. 2010. Disponível em <http://www.periodicos.uepg.br>. Acesso em: 15/01/2014.
- LESSA, S. *Trabalho e ser social*. São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. Lukács: porque uma ontologia no século XX? In: Boito, A., Toledo, C. *A obra teórica de Marx: atualidade, problemas e interpretações*, pp. 159-171. Ed. Xamã, São Paulo, 2000. Disponível em: [http://www.sergiolessa.com/Cap\\_de\\_livros/Pq\\_Onto\\_secXX.pdf](http://www.sergiolessa.com/Cap_de_livros/Pq_Onto_secXX.pdf). Acesso em: 20/02/2014.
- \_\_\_\_\_. Lukács, ontologia e método: em busca de um(a) pesquisador(a) interessado(a). In: *Revista Praia Vermelha - Pós-graduação em Serviço Social*, vol.1, n. 2, pp. 141-173, Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: [http://www.sergiolessa.com/artigos\\_97\\_01/metodo\\_ontologia\\_1999.pdf](http://www.sergiolessa.com/artigos_97_01/metodo_ontologia_1999.pdf). Acesso em: 20/02/2014.
- LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social I*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo, 2010.

## Educação filosófica: entre... - Valéria Arias e Geraldo B. Horn

\_\_\_\_\_. *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1972.

MORAES, M. C. M de. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago, 2009.

Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15/01/2014.

MARX, K. Manuscritos econômicos-filosóficos. In: Col. *Os Pensadores*, Vol. XXXV. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

NOSELLA, P. *A escola de Gramsci*. 3ª ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2004.

RUIZ, E. M. *Freud no "divã" do cárcere: Gramsci analisa a psicanálise*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SCHLESENER, A. H. *Hegemonia e cultura: Gramsci*. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

TORRIGLIA, P. L. e DUARTE, N. A ciência e a produção de conhecimento na pesquisa educacional: contribuições de Maria Célia Marcondes de Moraes. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 2, 347-374, jul./dez. 2009. Disponível em: [http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2009\\_02/PDFs\\_27\\_2/Patricia.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2009_02/PDFs_27_2/Patricia.pdf). Acesso em: 15/01/2014.

**Aprovado em outubro de 2014**

**Publicado em março de 2015**