

# Ensino de filosofia e a constituição da identidade individual: formação, autonomia e gênero

Tânia Aparecida Kuhnen\*

## Resumo

O presente artigo investiga a contribuição das aulas de filosofia no Ensino Médio para a formação dos educandos como sujeitos em processo de construção de uma identidade individual. A filosofia no Ensino Médio contribui para formar sujeitos conscientes de si no espaço e no tempo, capazes de refletir criticamente sobre o contexto social no qual estão inseridos, bem como sobre as expectativas em termos de papéis fixos de gênero impostos de fora para dentro. Nesse sentido, a especificidade do saber filosófico como um exercício de pensar criticamente por meio da criação de conceitos oportuniza uma formação individual mais autêntica e autônoma. Isso justifica também a presença da filosofia como uma disciplina no Ensino Médio. A vivência pessoal do gênero é elemento central na formação da identidade, por isso, é fundamental debater esse tema junto aos alunos. Defende-se a importância de abordar questões de gênero na aula de filosofia, uma vez que se trata de uma vivência dos alunos que pode ser problematizada a fim de desnaturalizar os processos de performatividade do gênero e perceber as desigualdades que perpassam essa categoria social. Com isso, os alunos podem constituir uma identidade individual consciente e crítica da posição social que seu gênero ocupa no meio social.

**Palavras-chave:** Formação. Gênero. Identidade.

---

\* Doutora em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB).



## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo parte do problema da justificação da Filosofia como disciplina no currículo do Ensino Básico, procurando-se, para tanto, refletir acerca da função que a Filosofia pode desempenhar nesse âmbito de ensino, mormente no contexto do Ensino Médio, tendo em vista sua implementação obrigatória na forma de disciplina com a Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008<sup>1</sup>. Atrelada à questão da função ou do papel da disciplina está a noção de “formação”, isto é, como a escola influencia a forma de ser e pensar de indivíduos – futuros adultos a viver em uma sociedade democrática. De modo mais geral, se aceita a presença da Filosofia sob a justificativa de seu potencial formador, ou seja, por sua contribuição para a formação de novos sujeitos preparados para a vida coletiva. Todavia, o conteúdo dessa noção de formação no contexto da disciplina de Filosofia prevalece, em certa medida, indeterminado ou diluído junto aos demais componentes curriculares obrigatórios.

Diante dessa constatação, busca-se argumentar no presente artigo que muito além da transmissão e reprodução de conteúdos centrada na História da Filosofia, a presença da disciplina no currículo do Ensino Médio pode contribuir para a formação de sujeitos conscientes do lugar que ocupam no espaço e no tempo em que se situam e no qual desenrolam suas vidas, bem como no delineamento crítico de suas próprias identidades individuais. Com isso, objetiva-se dar um sentido mais preciso à ideia de formação referida constantemente nos documentos oficiais que tratam, entre outros aspectos, da justificativa do ensino de Filosofia no Ensino Médio. Entende-se que a especificidade do conhecimento filosófico abre espaço para tratar de questões importantes para a formação individual de sujeitos autônomos, por exemplo, problemas referentes ao tema gênero.

Tendo em vista alcançar o objetivo proposto, o artigo problematiza, inicialmente, a suposta separação entre a atividade de “filosofar” e a possibilidade de “ensinar filosofia”, efetuando, para isso, uma discussão acerca da noção de “formação”. Diversas acepções de formação são apontadas e analisadas na tentativa de justificar a presença da filosofia no Ensino Médio. Na sequência, aborda-se um sentido de formação possível de ser desenvolvido a partir da aula de filosofia,

---

<sup>1</sup> Importa salientar que no estado de Santa Catarina, a obrigatoriedade do ensino de Filosofia é anterior, e remonta ao ano de 1998, quando foi sancionada a Lei Complementar n. 170, de 7 de agosto, a qual, além de outras disposições sobre o Sistema Estadual de Educação, estabelece, no art. 41, a obrigatoriedade do ensino de Filosofia no Ensino Médio. À época, a lei estadual, ao associar o ensino e os conhecimentos em Filosofia ao exercício da cidadania (Art. 42, Inciso III), estava em consonância com o Art. 36, § 1º, Inciso III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, o qual veio a ser revogado em 2008 pela Lei n. 11.684, de 2 de junho. Essa lei também estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de Filosofia em todo o Brasil.

destacando-se a especificidade do saber filosófico para a constituição de novos sujeitos. Por fim, discute-se a contribuição da aula de filosofia para a formação de sujeitos conscientes de si no espaço e no tempo, capazes de refletir criticamente sobre o contexto social no qual estão inseridos e as expectativas em termos de papéis fixos de gênero que tal contexto lhes impõe.

Neste artigo, parte-se do reconhecimento de que o gênero é um elemento central na constituição do indivíduo, em torno do qual uma série de papéis sociais está acoplada e podem, ou não, ser performados de forma naturalizada ao longo da vida. Por isso, torna-se relevante problematizar a categoria de gênero nas aulas de filosofia para que identidades individuais não sejam prejudicadas e danificadas em meio a contextos de opressão de gênero.

## **2 CONTROVÉRSIAS EM TORNO DA NOÇÃO DE “FORMAÇÃO” E O ENSINO DE FILOSOFIA**

A justificativa para o ensino de Filosofia no Ensino Médio e a função que essa disciplina deve desempenhar nesse contexto de ensino ainda é questão controversa. Isso se reflete na seguinte questão: é possível, de fato, “ensinar” Filosofia no Ensino Médio? Matos (2014) rejeita diretamente essa impossibilidade ao afirmar que a filosofia pode ser transformada pedagogicamente tendo em vista seu ensino, à medida que há “uma atividade intencional e planejada” em sala de aula, contribuindo para “a formação dos estudantes interagindo com a construção de um pensamento, denominado crítico” (MATOS, 2014, p. 149-50).

Essa perspectiva se afasta da dicotomia entre o “filosofar” e o “ensinar filosofia”. Recorrendo a Matos (2014), tem-se que o processo do filosofar e o de ensinar Filosofia podem ocorrer de forma concomitante, não havendo razão para sustentar uma dicotomia entre ambos, como parece ter pretendido Kant ao afirmar que não seria possível ensinar Filosofia, mas apenas o filosofar. Para Matos (2014), ao contrário, prevalece uma dialética entre o ato de fazer filosofia e a socialização do conhecimento filosófico resultante desse ato na prática educativa. Pode-se afirmar que o próprio filosofar depende do diálogo pedagógico – da possibilidade de que o outro compreenda o produto filosófico resultante do ato de filosofar.

Ao se voltar os olhos para Sócrates, percebe-se que ensinar Filosofia e o ato de filosofar eram tidos como indissociáveis. A possibilidade da Filosofia estava atrelada ao diálogo – à interlocução com outro indivíduo interessado na investigação e na obtenção de respostas. Sócrates

representa o modelo do educador e pedagogo que, por meio de parábolas, analogias, alegorias e experimentos de pensamento, didatiza seu filosofar de modo a torná-lo acessível aos interessados. O processo de filosofar, na imagem socrática, não é possível sem a presença do outro, daquele que indaga, daquele que interessadamente incentiva o diálogo, como o faz Glauco – interlocutor de Sócrates em *A República* –, na busca de respostas aos problemas centrais. Nesse sentido, Marcondes (2007) salienta que Sócrates considerava a filosofia como um método de reflexão que permitiria ao sujeito “uma melhor compreensão de si mesmo, de sua experiência e da realidade que o cerca, passando por um processo de transformação intelectual e de revisão e reavaliação de suas crenças e valores” (MARCONDES, 2007, p. 56-57). Mesmo em *A República*, de Platão, quando a filosofia se torna muito mais um processo de abstração individual e de superação das experiências concretas na direção das formas imutáveis e verdadeiras, permanece o compromisso do filósofo enquanto governante da cidade perfeita com a libertação dos demais do aprisionamento das sombras. Ao filósofo não é dado o privilégio de permanecer alheio ao mundo enquanto se detém à atividade da contemplação. O filósofo que desce ao Pireu dispõe-se a ouvir e se abre para o diálogo; o filósofo que alcança o saber compromete-se com a libertação dos demais, ensinando-lhes o caminho do conhecimento autêntico.

A concepção socrática de filosofia parece não estar refletida, todavia, na afirmação kantiana da impossibilidade de ensinar filosofia. Essa perspectiva, ao contrário, é influenciada pela modernidade cartesiana e seus dualismos hierárquicos. Novamente, pode-se recorrer a Matos (2014), que chama atenção para a necessidade de superar dualismos cartesianos e a decorrente necessidade de dividir cada parte com suas peculiaridades e justificativas, para então alcançar a compreensão do todo. Retirar da centralidade as divisões e dissociações da modernidade, com suas concepções abstratas e atomistas de indivíduo e os antagonismos daí derivados, retomando-se a perspectiva socrática, garante uma melhor compreensão do ensino de filosofia no Ensino Médio: ao se ensinar filosofia é possível estimular ou irromper o pensar do mesmo modo que o ato e o processo de filosofar podem concomitantemente ensinar Filosofia. A figura do “filósofo educador”, apontada por Matos (2014), ilustra de forma adequada a possibilidade de desconstrução da dicotomia produzida na modernidade e questionada na filosofia hodierna.

Mas o que seria então o “filosofar” e, simultaneamente, o “ensino de filosofia” no Ensino Médio? Para responder a essa questão acerca da ensinabilidade da filosofia, é preciso admitir que o ensino de filosofia não ocorre, de fato, pela mera transmissão de conteúdos históricos, pois isso não é suficiente para o exercício do ato de filosofar. Por essa razão, para justificar a filosofia no Ensino

Médio, não basta dizer que seus conteúdos são importantes para a formação dos educandos como futuros cidadãos. As próprias Orientações Curriculares Nacionais (OCNs, 2006) procuram se afastar de uma justificativa conteudista, ao conceber o ensino de filosofia no Ensino Médio como uma ferramenta de reflexão que não se limita à formação para a cidadania. No ensino de filosofia deve-se privilegiar o exame de conceitos, questionar a naturalidade no uso das palavras, enfim, problematizar aquilo que, em um primeiro momento, soa óbvio. A natureza reflexiva da filosofia é entendida como uma “volta atrás”, envolvendo a etapa da reconstrução racional e do exame analítico, bem como a da crítica, orientando um processo pelo qual ilusões, parcialidades, supostas verdades e falsas consciências são desveladas. As OCNs defendem a importância da História da Filosofia como fonte apropriada para abordar problemas filosóficos e evitar a “vulgarização” da Filosofia, mas, ao mesmo tempo, reconhecem que a leitura da história tem de estar atrelada à descoberta da atualidade dos textos. Isso significa que os textos filosóficos necessitam ter a construção de seu sentido vinculada ao diálogo com a realidade dos alunos.

A própria noção genérica de “formação” é ineficiente para justificar a filosofia no Ensino Médio. Severino (2009) afirma que do mesmo modo que não cabe à educação resolver todos os problemas da sociedade brasileira, não cabe à filosofia resolver todas as dificuldades de formação presentes na educação. Uma disciplina sozinha não dá conta das ações de formação no espaço escolar. A formação integral precisa ser uma preocupação de todas as disciplinas curriculares e dos sujeitos que compõem a dinâmica educativa. Como disciplina que possui um estatuto equivalente ao de outras matérias curriculares, a filosofia pode contribuir apenas em certa medida para a formação, mas não se constituir na “salvação do ensino”. Nesse sentido, entendida como componente curricular que envolve “reflexão sistemática, realizada de maneira intencional e planejada”, Matos (2014, p. 155) salienta que a filosofia na escola não é um “super saber”, nem um saber salvador que garanta a redenção da educação por meio do que Severino (2009, p. 18) chama de “messianismo filosófico”.

De forma análoga, recorrer à ideia de formação de um cidadão crítico também não é suficiente para justificar a presença da filosofia no Ensino Médio. Nas OCNs, observa-se adequadamente que o desejo de formar sujeitos críticos não basta para uma leitura filosófica, “uma vez que tampouco é prerrogativa exclusiva da Filosofia um pensamento crítico ou a preocupação com os destinos da humanidade” (BRASIL, 2006, p. 17). Gallo (2007) complementa essa perspectiva ao sustentar que o desenvolvimento da criticidade é (ou deveria ser) uma qualidade de

todas as disciplinas. Ao mesmo tempo, afirmar que a filosofia deve servir à formação cidadã é transformá-la em mero meio, reduzindo seu valor a um papel instrumental. Mas isso, para o autor, é por fim à filosofia, uma vez que, como movimento de pensamento, ela sempre resistiu à tutela.

Justificar a possibilidade da filosofia no Ensino Médio pressupõe, adicionalmente, desmistificá-la como estando restrita à “contemplação”. Sócrates, ainda n’*A República*, pontua a importância de o filósofo governar, de voltar à cidade para libertar a todos, não lhe cabendo a condição privilegiada de manter-se limitado à contemplação. A perspectiva da contemplação filosófica pode servir a alguns contextos, mas a presença da filosofia no Ensino Médio indica que ela é mais do que isso. Ela implica necessariamente uma dimensão pedagógica e uma aproximação da realidade dos alunos, estimulando-os a pensar sobre problemas e questões vinculados ao seu contexto de vida. Se na graduação em Filosofia um dos objetivos, conforme afirma Horn (2009), é a capacitação dos alunos na compreensão de autores tidos como referenciais da tradição por meio da leitura e análise de textos filosóficos, no Ensino Médio deve-se buscar oportunizar o desenvolvimento cognitivo de forma dinâmica, viva e problematizante, para que o educando construa o próprio aprendizado, ao invés de ser um receptáculo de um mosaico de filósofos e ideias resultantes de mais de dois mil anos de História da Filosofia.

Em meio a essa realidade, o ensino de filosofia é um desafio para a própria Filosofia “quanto ao seu *status*, à validade de seus achados, à pertinência dos seus princípios e à destinação do seu conteúdo, tão cuidadosamente preservado ao longo de milênios” (HENNING, 2014, p. 128). A presença obrigatória do ensino de filosofia no Ensino Médio põe em dúvida, assim, o estatuto de ser uma “ciência” de poucos, cuja contemplação seria alcançável apenas por alguns espíritos elevados. A filosofia no Ensino Médio desce ao mundo da vida, expõe-se ao risco da profanação e da reversão da ideia de exclusividade do pensar. Por meio de processos pedagógicos e didáticos de mediação, a filosofia se dispõe ao diálogo com os sujeitos mais diversos e seus problemas vitais concretos e contemporâneos.

Recorrendo ainda de forma complementar às considerações de Walter Benjamin (1975) acerca da perda da aura da obra de arte na era da reprodutibilidade técnica, tem-se que também a filosofia se torna uma arte desacralizada e, possivelmente, democratizada, à medida que perde seu lugar de contemplação de poucos indivíduos escolhidos e deixa de ocupar o espaço de culto privado cujo acesso e observação destinam-se a apenas alguns. A filosofia no Ensino Médio torna-se visível e exposta, forma-se e é formadora ao se abrir para o mundo e às limitações de seus

experimentadores, os mais diversos, muitos dos quais ainda não suficientemente treinados para perceber as sutilezas nas entrelinhas da arte do saber filosófico.

### **3 O SENTIDO DE FORMAÇÃO A PARTIR DA AULA DE FILOSOFIA**

Considerando a abertura e exposição da filosofia proporcionadas por sua inserção no Ensino Médio, uma justificativa mais pertinente para sua presença nesse âmbito do ensino não dispensa seu caráter formador. Mas essa formação tem uma especificidade ligada ao tipo de saber característico da filosofia, adequadamente delimitado por Gallo, que consiste em entender a filosofia como uma atividade diferenciada de pensar crítico-criativa.

No entender de Gallo (2007), a filosofia compreende um saber distinto do científico e da arte que visa contribuir para a formação dos educandos por meio da possibilidade de experimentação da atividade criativa e do movimento do pensar, tendo em vista a criação de conceitos. Enquanto a ciência lida com o pensamento proposicional e funcional, e a arte está atrelada ao pensamento perceptual, a especificidade da filosofia está no movimento do pensar e na consequente produção de conceitos para a interpretação e compreensão da realidade. Para tanto, é preciso tornar a filosofia viva e ativa em sala de aula, além de ensinar os alunos a aprender a desconfiar, saindo da posição de conformação com as respostas prontas para uma disposição questionadora. Por isso, o autor argumenta que se deve garantir que o Ensino Médio seja a “expressão de um equilíbrio entre as potências do pensamento conceitual (filosofia), do pensamento funcional e proposicional (ciência) e do pensamento perceptual e afetivo (arte)” (GALLO, 2007, p. 21).

Garantir aos alunos o acesso a essa possibilidade de pensar por meio de conceitos é fundamental, uma vez que “se o estudante não se encontrar com ela nesse nível mais abrangente de ensino, talvez jamais o faça” (GALLO, 2007, p. 21). A partir dessa perspectiva da filosofia como um saber diferenciado, não contemplado por outras disciplinas do currículo escolar, dada a sua especificidade, é possível afirmar o seu caráter formativo.

Ainda acerca da especificidade da filosofia como potência de pensamento vinculada à atividade criativa de produção de conceitos, Gallo (2007) destaca que a filosofia no Ensino Médio pode levar os alunos e alunas a compreenderem melhor o mundo que os cerca. Sem cair no mero

“opinionismo”, a aula precisa contemplar a filosofia como processo criativo, manter a atenção à História da Filosofia ao mesmo tempo em que adquire um caráter prático e dinâmico. A aula de Filosofia pode, portanto, se constituir como uma experiência singular do pensamento para além do conjunto de conhecimentos criados historicamente e para além de um “mero treinamento de competências e habilidades supostamente identificadas com o pensamento filosófico” (GALLO, 2007, p. 25). Nesse sentido, a aula não se restringe ao acesso a um conjunto de conhecimentos historicamente criados, mas permite adentrar o mundo concreto, enfrentar seus problemas e buscar dar uma ordenação racional e coerente àquilo que é vivido. A História da Filosofia é aqui um “arsenal, um repositório de conceitos criados, que podem ou não servir como ferramentas, instrumentos do nosso próprio pensamento” (GALLO, 2007, p. 24), ao invés de representar um inventário de soluções sempre suficientes e intransponíveis.

Um sentido adequado da possibilidade de formação filosófica no Ensino Médio também é apresentado por Severino. Para o autor, a filosofia é um instrumento para aprender a viver com o incerto, para suportar a inquietação e o imprevisível – aspectos ligados à condição humana e ao desenvolvimento cultural individual. Por isso, a formação filosófica representa, para Severino (2009), uma exigência universal, visto que proporciona aos seres humanos a oportunidade da humanização mais completa, por meio da prática do pensar reflexivo sobre questões relacionadas à especificidade do próprio humano. O autor ainda destaca a importância da filosofia no âmbito do Ensino Médio, momento decisivo na formação da identidade dos jovens adolescentes e para o qual a filosofia pode auxiliar ao desencadear o processo de busca de sentido reflexivo.

Severino (2009) ainda salienta o papel da filosofia no Ensino Médio como processo de produção e construção do conhecimento, sem o qual não há aprendizagem, afastando-se também de uma perspectiva conteudista. A formação filosófica é necessária para que o adolescente “possa dar conta do significado de sua existência histórica, do significado da inserção dele, seja onde for – no mundo do trabalho, no mundo da profissão, no mundo da cultura” (SEVERINO, 2009, p. 20). A filosofia está ligada à existência concreta, à formação da subjetividade e à atribuição de sentidos para a própria existência. É no seu espaço que se pode amadurecer um estilo de reflexão, um modo de pensar, uma forma especial de entender a própria subjetividade. A filosofia no Ensino Médio não pode cair na pretensão da pura exegese de textos filosóficos, mas tem de manter seu caráter de formação específico: “subsidiar o jovem aprendiz a ler o seu mundo para se ler nele” (SEVERINO, 2009, p. 30).

Corroborando a perspectiva de justificativa da presença filosofia no Ensino Médio apresentada por Gallo e Severino, tem-se que a relevância da disciplina nesse nível do Ensino Básico está vinculada à própria constituição dos sujeitos humanos de forma mais completa, por meio do acesso ao modo de questionar, problematizar e pensar por conceitos, específico da Filosofia, o que, por sua vez, representa para o adolescente um auxílio na sua compreensão como um sujeito consciente em processo de inserção no mundo da cultura contemporânea. A formação filosófica, nesse sentido, é essencial para que o adolescente se desenvolva intelectualmente, possa se situar historicamente e compreender sua própria inserção no mundo do trabalho, da profissão e da cultura, sempre como uma condição socialmente construída. Com essa abordagem, supera-se o aspecto controverso da justificação da filosofia no Ensino Médio, ainda que a disciplina não tenha um conteúdo pragmático e fechado como o de outras áreas do conhecimento. Ao mesmo tempo, justifica-se sua estruturação na forma de uma disciplina ao tomar-se a especificidade de sua contribuição para a constituição de sujeitos humanos – algo que não poderia ser suprido apenas com uma abordagem transversal de conteúdos filosóficos. Para isso, parece ser matéria mais consensual entre diferentes autores que a filosofia, no contexto do Ensino Básico, não pode se distanciar ou ignorar a realidade dos educandos. É nela que florescem os problemas da vivência dos alunos sobre os quais a reflexão filosófica – seja ela mais contida e rudimentar ou mais radical e rigorosa – pode ter lugar como atividade criativa-conceitual. Mas isso não dispensa o recurso à História da Filosofia, uma fonte de consulta e referência para a própria compreensão da realidade atual.

Henning (2014), entre outros autores, refere-se à necessidade de atualização do debate filosófico durante as aulas, sem deixar de fazer referência à História da Filosofia, para que a disciplina se caracterize pela busca, investigação e pesquisa conceitual. De forma complementar, Cerletti (2009) lembra que a Filosofia é filha de seu tempo; o filósofo não inventa as suas questões e seus problemas do nada. Ele é um recriador de problemas a partir de um interrogar filosófico que não se satisfaz de forma definitiva com as respostas. A sala de aula de filosofia no Ensino Médio pode ser um espaço de formulação de perguntas filosóficas, de promoção da atitude filosófica, do atrever-se a pensar, de problematização e de tentativa de resolução de tais problemas que, provavelmente, em algum outro momento, já sensibilizaram algum filósofo na História da Filosofia.

Apesar dessas perspectivas que procuram encontrar e destacar a especificidade do conhecimento filosófico e, com isso, justificar sua presença obrigatória no Ensino Médio na forma de disciplina – e não apenas no formato de um tema transversal –, o fato é que, em grande medida,

o ensino de filosofia no Ensino Médio ocorre por meio do recurso ao livro didático e fica restrito, muitas vezes, à transmissão de seus conteúdos organizados ou de acordo com a perspectiva histórica, ou conforme a ordenação de temas e problemas. O próprio documento das OCNs (2006) reconhece nisso um problema, isto é, aponta para os limites do ensino de Filosofia quando restrito ao uso do manual e da aula expositiva – que ainda se configura como a metodologia mais empregada e que destoa da concepção de ensino de filosofia que se pretende.

Essa forma de realizar o ensino de filosofia no Ensino Médio gera uma controvérsia em torno da adoção ou não de livros didáticos. Teóricos da área, a exemplo de Cerletti (2009), sugerem uma perspectiva crítica em relação ao ensino de filosofia valendo-se destes materiais, tendo em vista o risco da padronização do ensino e de o professor tornar-se um mero técnico a serviço do Estado, que adota métodos didáticos com fórmulas fechadas e apenas aplica “receitas ideadas por especialistas” (CERLETTI, 2009, p. 78), distanciando-se das especificidades e necessidades de grupos. Rodrigo (2009) acrescenta a isso o risco de o professor acabar por “endossar, mimetizar e aderir acriticamente ao itinerário proposto pelo manual, adequando-se a ele, em lugar de formular um percurso próprio” (RODRIGO, 2009, p. 83).

Embora o número de livros didáticos para o ensino de filosofia no Ensino Médio venha aumentando, dispondo os professores de cada vez mais recursos para a realização de sua função, é necessário manter uma perspectiva crítica em relação ao consumo de materiais didáticos pensados para a educação nacional, nos quais há pouco espaço para particularidades e especificidades regionais, bem como para a observação dos diferentes perfis de alunos que integram o Ensino Médio em cidades de todos os tamanhos e em regiões rurais. A adoção acrítica de tais obras afasta o ensino de filosofia da necessidade de dialogar com os sujeitos locais e os problemas primordiais que afetam suas identidades individuais. Isso, por sua vez, dificulta a realização da função específica da filosofia de irromper a criatividade e fazer o sujeito pensar sobre si mesmo, de arriscar-se a pensar e propor conceitos para entender o mundo que o cerca e ver-se como um indivíduo inserido no espaço e no tempo, e cuja construção de sentidos não ocorre alheia ao ambiente.

Mas se o livro didático apresenta o risco de tornar o ensino de filosofia mero sinônimo de transmissão de conteúdo, também a ausência do livro pode ser sinônimo da prevalência de um “opinionismo”, no qual tudo se torna relativo e válido dentro da sala de aula. Em tais situações, o ensino de filosofia corre o risco de se perder em meio ao caminho do ano letivo, sem ter um objetivo estabelecido, uma trajetória de previsão de conteúdos e um lugar para chegar. O tempo em sala de aula acaba, igualmente, não sendo um espaço de curiosidade filosófica, de construção de

conceitos, de formação de reflexão crítica e de conscientização dos adolescentes acerca dos movimentos problematizantes e questionadores que só a potência do saber filosófico pode lhes permitir acessar.

Tendo em mente os problemas em torno do ensino de filosofia no Ensino Médio a partir do livro didático, o caminho adequado está em utilizar-se de tais materiais sempre como meios a serem superados. Rodrigo (2009) destaca esse aspecto dizendo que métodos de ensino não podem se transformar em fins em si; eles precisam se constituir em meios para que os alunos alcancem a autonomia do pensar. Sua função é permitir a etapa de transição para que o aluno possa superar a mediação. Assim, a simplificação gerada no discurso mediador é apenas um meio para a complexidade, e deve proporcionar os instrumentos para a própria superação, isto é, para o alcance de uma autonomia intelectual por parte do aluno. Nesse contexto, o uso de manuais didáticos tem de ser realizado de modo a não eliminar o movimento reflexivo e criativo do pensamento, que envolve a identificação de temas e problemas até a construção de argumentos como tentativas de respostas, por meio da atividade criativa de pensar.

#### **4 FORMAÇÃO PARA A AUTONOMIA E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE INDIVIDUAL: UMA QUESTÃO DE GÊNERO**

A busca pela autonomia dos sujeitos em processo de formação precisa, então, estar vinculada a problemas e questões que tenham relevância para os adolescentes de Ensino Médio e não podem ser simplesmente impostos pela educadora ou educador em sala de aula. Para que cada aluna e aluno tenha a oportunidade de alcançar uma experiência subjetiva de pensar e refletir de forma criativa, valiosa para si, é fundamental a escolha de temas e problemas que de fato lhes incitem à irrupção do pensar e possam motivá-los a pensar por si e sobre si, bem como a adquirir consciência do lugar que ocupam na sociedade.

É nessa perspectiva que o ensino de filosofia no Ensino Médio pode contribuir para a formação identitária individual consciente e crítica, distanciando o adolescente da mera apropriação passiva do espaço e dos saberes que o cercam e da fusão e desvanecimento de sua subjetividade em meio aos esquemas e expectativas de comportamento e de assunção dos papéis sociais que a sociedade lhe impõe e dele espera. A aula de filosofia, bem pontua Severino (2009), pode proporcionar ao adolescente um espaço de releitura e ressignificação de sua experiência de mundo.

É nesse contexto que se pode abrir espaço para a discussão de questões de gênero, por exemplo, possibilitando um olhar crítico sobre narrativas que biologizam e, conseqüentemente, naturalizam os condicionamentos humanos no que diz respeito à formação de papéis fixos de gênero. Dado que o gênero parece ser, como desenvolve Charlotte Witt (2011) em *The Metaphysics of Gender*, uma propriedade essencial para os indivíduos que somos no mundo social, é importante discutir os pressupostos filosóficos por trás da categoria que é parte integral daquilo que o indivíduo é como tal. As narrativas individuais exprimem constantemente o papel unificador do gênero atribuído ou assumido ao longo da vida em sociedade. Em outras palavras, seja o gênero atribuído e performado de forma passiva, seja ele vivido de modo questionador e múltiplo, divergindo de comportamentos sociais padronizados, ele continua sendo um elemento central da identidade individual.

Partindo dessa abordagem da importância do problema de gênero e a título de exemplificação de temas que possam, como afirma Severino (2009, p. 30), “subsidiar o jovem aprendiz a ler o seu mundo para se ler nele”, ou seja, construir sua identidade individual por meio de um processo subjetivo de conscientização de si, torna-se importante trabalhar com temas relacionados às relações de gênero e aos dualismos hierárquicos de valor que se estabelecem em torno dessas relações, cujas estruturas perpassam analogamente outras formas de relação entre grupos sociais caracterizando preconceitos de raça, étnicos e de espécie. Em meio à ordenação dualista e hierárquica dessas relações, são desenvolvidos instrumentos e ferramentas que justificam e reproduzem relações de opressão, de modo a naturalizá-las. Warren (1998, p. 214) denomina esses instrumentos de uma “estrutura conceitual”, isto é,

[...] um conjunto de crenças básicas, valores, atitudes e pressupostos que dão forma e refletem como alguém vê a si mesmo e aos outros. É uma lente socialmente construída através da qual nós percebemos a nós mesmos e aos outros (WARREN, 1998, p. 214).

Fatores como gênero, raça, classe, idade, nacionalidade e formação religiosa originam estruturas conceituais. Uma estrutura conceitual é opressora quando “explica, justifica e mantém relações de dominação e subordinação” (WARREN, 1998, p. 214).

De acordo com Warren (1998), a estrutura conceitual patriarcal produz uma visão hierárquica e dualista de mundo, na qual os homens se consideram superiores por sua racionalidade e as mulheres são tidas como inferiores e associadas por eles à emoção. A hierarquização situa os homens no topo de uma cadeia de poder, a partir da qual eles subjagam tudo o mais que existe. Há uma lógica de dominação associada ao pensamento de valor hierárquico e dualista que, por meio de

uma estrutura argumentativa, ‘justifica’ a subordinação das mulheres e produz estruturas opressoras. No interior da estrutura argumentativa da lógica da dominação, tem-se o estabelecimento de um sistema de valores, visto que a premissa ética é necessária para sancionar a subordinação. No caso da dominação de mulheres por homens, o valor mais fundamental é o da racionalidade – característica alegada como pertencente somente a eles. Da lógica da dominação derivam relações de opressão, uma vez que o próprio objeto de dominação é, muitas vezes, cooptado de forma não consciente a contribuir para a manutenção da estrutura existente, acreditando ser essa a única realidade possível.

A opressão é caracterizada por coibir o desenvolvimento individual pleno e autônomo do sujeito que integra um grupo submetido a relações opressoras. Conforme bem salienta Frye (2005), ser oprimido corresponde à “experiência de ser enjaulado; todas as avenidas, todas as direções estão bloqueadas ou com armadilhas” (FRY, 2005, p. 85). Trata-se de uma ausência de liberdade fundamental que molda o modo de ser do sujeito e reduz sua possibilidade de desenvolver todas as suas potencialidades. A opressão imobiliza, reduz, confina e molda a pessoa por meio de uma “pressão” exercida por forças e barreiras ligadas umas as outras, as quais contêm, restringem ou impedem o movimento ou a mobilidade completa. Ainda conforme a autora, essas barreiras não são ocasionais; elas são reproduzidas sistematicamente, tornando-se praticamente permanentes e inevitáveis. No caso específico das mulheres, as forças se juntam de diferentes formas, restringem, penalizam e ocasionam perdas às mulheres como partes de um grupo social, impedidas de participar plenamente em sociedade.

Ao analisar o funcionamento da opressão entre grupos, em *Analyzing Opression*, Cudd (2006) evidencia como a manutenção da estrutura opressora conta, muitas vezes, com o apoio do próprio oprimido, conduzido a aceitar a crença na naturalidade da situação de opressão através de técnicas de cooptação e controle, resignando-se, ao final, com a condição da qual termina por se considerar merecedor. Para tanto, forças econômicas, materiais e psicológicas, diretas e indiretas, atuam sobre a vítima da opressão, transformando-se numa prática que adquire caráter de normalidade. A construção social de falsas crenças, por exemplo, a de que o lugar das mulheres é em casa, é compartilhada não apenas por homens, mas por muitas mulheres; de forma análoga, a crença de que homens negros são mais propensos a cometer violência do que os brancos faz parte do imaginário coletivo não apenas da população branca, mas também dos próprios negros. Pode-se ainda apontar exemplos diretamente vinculados à realidade escolar: a crença de que meninas têm

maior dificuldade em aprender matemática é aceita como um fato natural pelos agentes do ambiente escolar; ou a de que meninos são mais agressivos e competitivos e, portanto, tem maior chance de sucesso no mercado de trabalho, por serem tais características necessárias para isso no modelo de sociedade atual.

Nos exemplos citados, produz-se uma falsa consciência social de que não é a opressão social, mas a natureza que coloca as mulheres, homens negros e meninas na escola no lugar inferior. Isso pode resultar na deformação de desejos individuais e as preferências e interesses desses sujeitos acabam por reforçar a opressão, uma vez que desejam para si aquilo que não desejariam em um contexto no qual as barreiras e forças opressivas não estivessem presentes. Às vezes, aponta Cudd (2006), pessoas podem passar a desejar aquilo que de algum modo foram induzidas a desejar; em outros casos, o contexto social opressivo torna certas coisas desejáveis, que não seriam em circunstâncias de igualdade social. Desejos deformados e uma falsa consciência de si e do lugar que ocupa na sociedade constituem o sistema de crenças ideológicas falsas perpetuado por opressores e oprimidos, como se fossem partes de uma “natureza” imutável, resultando em casos de danos persistentes e estruturados institucionalmente sobre determinados grupos. Mecanismos adicionais como a desconfiança social e o distanciamento de indivíduos reforçam a objetificação e negam aos indivíduos de grupos oprimidos o estatuto de igualdade moral. Ao abordar essa temática, Superson (2005) e Nussbaum (2001) salientam que o risco dos desejos e necessidades distorcidas é latente em sociedades nas quais prevalecem formas de opressão. Sujeitos morais podem apresentar desejos distorcidos e deformados, isto é, desejos definidos em condições sociais injustas que resultam em falsas necessidades, o que, por sua vez, leva o indivíduo a se enganar sobre o próprio bem. Muitas mulheres em situação de opressão não têm a possibilidade de formar desejos autonomamente informados.

Utilizar o espaço da sala de aula de filosofia no Ensino Médio para tratar da questão de gênero e das formas de opressão a ela relacionadas configura-se numa forma de motivar a atividade de pensar crítica, criativa e conceitual sobre vivências que pertencem à realidade dos sujeitos que integram o espaço escolar. Tal temática pode contribuir para uma constituição identitária individual mais autônoma, consciente e autêntica, mais criativa e conceitualmente justificada pelo próprio sujeito, para além das barreiras de pressão, limitadoras, presentes em suas vidas. Nesse sentido, a formação em filosofia auxilia estudantes a construírem leituras de mundo mais independentes, compreendendo de forma crítica a realidade histórica e social na qual estão inseridos e, ao mesmo tempo, instrumentaliza um pensar transformativo ao instigar a atividade conceitual-filosófica.

As discussões sobre diversidade de gênero em sala de aula podem ainda ser o início do que Lindemann (2006) denomina de superação de estruturas narrativas opressoras de formação de identidade, que costumam ser naturalmente aceitas, sem qualquer evidência, tendo em vista a correção de identidades danificadas. Trata-se de, para além de uma naturalização dos papéis sociais vinculados à posição social que um gênero ocupa na sociedade, instrumentalizar conceitualmente uma pessoa para que ela possa se reconceber em meio às relações, passando a questionar identidades dominantes e buscar espaço para sua própria identidade individual no meio social. Nesse contexto, a atividade de pensar filosoficamente por conceitos pode contribuir para que os alunos e alunas construam novas narrativas e novas histórias, nas quais não seja mais aceito que determinados indivíduos, por pertencerem a um grupo dominado e socialmente limitado, naturalmente têm uma dificuldade maior em aprender matemática. A criatividade do pensar filosófico auxilia na construção de contra-histórias, que resistam ou substituam as narrativas dominantes e majoritárias, retratando grupos sociais de modo mais respeitável e preciso.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo procurou discutir as justificativas para a presença do ensino de filosofia no Ensino Médio, salientando a especificidade da filosofia como saber não contemplado em outras disciplinas curriculares do Ensino Básico, destacando seu potencial de contribuição para o processo de constituição da identidade individual.

Ao longo do texto, viu-se que a justificativa do ensino de filosofia como disciplina de caráter obrigatório neste nível de ensino vai muito além da possibilidade de acesso à História da Filosofia e de uma menção dos problemas que mobilizaram filósofos ao longo dos séculos. Também não se restringe a uma noção de formação de caráter genérico do cidadão, que deve ser uma preocupação de todo o contexto escolar.

O ensino de filosofia representa uma possibilidade de estabelecer um diálogo autêntico com os adolescentes e o modo como percebem e olham para o mundo no qual vivem e se constituem como sujeitos com uma identidade individual. Ao mesmo tempo, ao procurar irromper nos alunos e nas alunas o pensar filosófico, criativo e conceitual, a aula de filosofia no Ensino Médio apresenta-se como oportunidade de fazê-los pensar para dar um sentido próprio e autêntico a si mesmo, para além daquilo que é atribuído pelos outros ou que o indivíduo assimila no meio em que vive. Em

outros termos, os estudantes podem constituir a própria identidade por meio de um processo de conscientização e apropriação crítica das relações que formam a realidade na qual estão inseridos, sobretudo no que diz respeito às relações desiguais de gênero.

Ao se resgatar o sentido socrático-pedagógico do filosofar, como algo que contribui para uma concepção crítica de si, é possível perceber o lugar que se ocupa na teia de relações sociais – por exemplo, como parte de um grupo opressor que se beneficia de uma série de privilégios socialmente assegurados em detrimento da exploração e de uma série de restrições impostas a um grupo oprimido. Tal percepção permite ainda notar que as condições ideais para o exercício da autonomia nem sempre são igualmente asseguradas para todos os indivíduos na sociedade. Novamente, o fator gênero exerce um papel importante na configuração dessa desigualdade.

A autonomia está vinculada à capacidade de se mover plenamente em sociedade e nas relações com os demais, sem que a pessoa seja restringida nesse movimento por barreiras e pressões decorrentes de classe social, raça ou gênero. Por isso, a aula de filosofia deve também se constituir em espaço de questionamentos dessas temáticas, para que o aluno possa criar a própria identidade sem que, para isso, tenha de limitar o outro ou subjugá-lo nesse processo, sem contribuir pra narrativas que ensejam desejos distorcidos e identidades deterioradas. Nesse sentido, a aula de filosofia pode ser espaço de desnaturalização de certos condicionamentos sociais e da consequente reconstrução de narrativas individuais para a superação de barreiras e forças opressoras, possibilitando a reorientação dos desejos distorcidos e deformados, além de promover o fortalecimento de si rumo à autonomia do pensar e da autoconstituição.

Importa notar que pessoas autônomas são indivíduos capazes de se mover criticamente em meio às expectativas de papéis sociais que lhes são impostas, para além da mera performatividade conformista de gênero. Essa dimensão da autonomia foi historicamente negligenciada na filosofia, tendo prevalecido um sentido de autonomia no qual sujeitos desvinculados de contextos sociais são capazes de autoimposição de leis ou de tomarem decisões sobre a própria vida. Essa concepção de autonomia parece deixar de lado a existência de contextos de opressão nos quais prevalecem barreiras limitadoras de forma sistemática. Com isso, justifica-se a discussão de questões de gênero nas aulas de filosofia, atreladas às próprias noções de autonomia e de identidade individual, ambas fundamentais quando se pensa o sentido de “formação” específico contido no saber filosófico. A construção de novas identidades individuais, a partir desse saber, pode resultar em uma sociedade ordenada por meio de relações de gênero mais justas, bem como na aceitação de uma multiplicidade identitária de gênero, superando, assim, a estrutura binária hierárquica da sociedade patriarcal.

Cabe destacar ainda que as discussões sobre gênero não precisam constituir um capítulo ou unidade de ensino à parte em sala de aula. O tema deve ser explorado e valorizado toda vez que alguma demanda por parte dos alunos emergir, seja simplesmente por meio de uma afirmação que expresse determinada crença naturalizada em relação ao tema de gênero, seja mediante um questionamento aflorado a partir da reprodução de algum comportamento tradicional de gênero em sala de aula. Mas, para tanto, é necessário também que o professor de filosofia seja um profissional engajado na sua prática e que não fique preso a fórmulas preestabelecidas. Se comprometido com a sua atuação, precisa ser, como bem lembra Paulo Freire (1996), um aventureiro responsável, um experimentador predisposto à mudança e à aceitação do diferente.

### REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor Adorno, Jürgen Habermas. São Paulo: Abril Cultural, 1975. p. 9-34. (Col. Os pensadores).

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 10 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1)>. Acesso em: 15 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias. vol. 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CERLETTI, A. O ensino de filosofia como problema filosófico. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CUDD, A. E. Analyzing Oppression. Oxford: Oxford University Press, 2006.

ESTADO DE SANTA CATARINA. Lei complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. Disponível em: <<http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/1998/000170-010-0-1998-000.htm>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FRYE, M. Opression. In: CUDD, A.; ANDREASEN, R. (Orgs.). *Feminist Theory: A Philosophical Anthology*. Oxford: Blackwell, 2005. p. 84-90.
- GALLO, S. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, R. *Filosofia no Ensino Médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo: Loyola, 2007. p. 15-36.
- HENNING, L. M. P. Pesquisa filosófica e ensino de Filosofia: um discurso construído pela intermediação da Filosofia da Educação. In: GUIDO, H. ; ALMEIDA JÚNIOR, J. B.; DANELON, M. (Orgs.). *O transversal e o conceitual no ensino de Filosofia*. Uberlândia: Edefu, 2014. p. 149-170.
- HORN, G. B. *Ensinar filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2009.
- LINDEMANN, H. *An Invitation to Feminist Ethics*. New York: Mc Graw Hill, 2006.
- MATOS, J.t C. A filosofia vai à escola. E daí? In: GUIDO, H.; ALMEIDA JÚNIOR, J. B.; DANELON, M. (Orgs.). *O transversal e o conceitual no ensino de Filosofia*. Uberlândia: Edefu, 2014. p. 149-170.
- NUSSBAUM, M. Symposium on Amartya Sen's philosophy: 5 Adaptive preferences and women's options. *Economics and Philosophy*, v. 17, p. 67-88, 2001.
- PLATÃO. *A República*. São Paulo: Nova Cultural, 2004. (Col. Os Pensadores)
- RODRIGO, L. M. O filósofo e o professor de Filosofia: práticas em comparação. In: TRENTIN, R.; GOTO, R. *A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo: Loyola, 2009. p. 79-94.
- SEVERINO, A. J. Desafios atuais do ensino de filosofia. In: TRENTIN, R.; GOTO, R. (Orgs.). *A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo: Loyola, 2009. p. 17-34.
- SUPERSON, A. Deformed Desires and Informed Desires Test. *Hypatia*, v. 20, n. 4, p. 109-126, 2005.
- WARREN, K. J. The Power and the Promise of Ecological Feminism. In: ZIMMERMANN, M. et al. (Orgs.). *Environmental Philosophy*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1998. p. 325-344.
- WITT, C. *The Metaphysics of Gender*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

## **Philosophy teaching and the constitution of personal identity: Formation, autonomy and gender**

### **Abstract**

This article investigates the contribution of philosophy in basic education classes for the formation of the students as individuals, helping them in the process of identity construction. Philosophy teaching in high school contributes to constitute self-aware individuals in space and time. It helps them with the ability to reflect critically on the social context in which they are inserted and on the expectations in terms of fixed gender roles imposed from the outside in. In this sense, the particularity of philosophical knowledge, as critical thinking through the creation of concepts, entails a more authentic and autonomous individual formation. This also justifies the presence of philosophy as a subject in high school. The personal gender experience is central in the formation of identity. So it is important to discuss this topic with the students. Due to that, we advocate the importance of bringing gender issues to philosophy classes. It refers a real experience that can be problematized in order to deconstruct naturalized gender performativity and think about the inequalities that pervade this social category. Thus, students can constitute a more conscious individual identity, critical to social position that their genders occupy in the social environment.

**Keywords:** Formation. Gender. Identity.

**Tânia Aparecida Kuhnen**

*E-mail:* tania.kuhnen@ufob.edu.br

## **Enseñanza de filosofía y la constitución de la identidad individual: Formación, autonomía y género**

### **Resumen**

El presente artículo investiga la contribución de las aulas de filosofía en la educación secundaria para la formación de los educandos como sujetos en proceso de construcción de una identidad individual. La filosofía en la educación secundaria contribuye para formar sujetos conscientes de sí mismos en el espacio y tiempo, capaces de reflexionar críticamente sobre el contexto social en que están insertos, así como las expectativas relacionadas con los roles de género estáticos impuestos desde fuera hacia adentro. En este sentido, la especificidad del saber filosófico como un ejercicio de pensar críticamente por medio de la creación de conceptos facilitan una formación individual más auténtica y autónoma. Esto justifica también la presencia de la filosofía como una disciplina en la educación secundaria. La vivencia personal del género es un elemento central en la formación de la identidad, por lo que es fundamental debatir sobre el tema junto a los alumnos. Se cree oportuno la importancia de aportar cuestiones de género al aula de filosofía por tratarse de una vivencia de los alumnos que puede ser problematizada para desnaturalizar los procesos de performatividad del género y entender las desigualdades que atraviesan esa categoría social. En consecuencia, los alumnos pueden constituir una identidad individual consciente y crítica sobre la posición social que su género ocupa en el medio social.

**Palabras clave:** Formación. Género. Identidad.

**Enviado em:** 08/08/2017

**Aprovado em:** 01/11/2017