

ENSINO DE FILOSOFIA OU O CONTEÚDO DA FILOSOFIA E A FILOSOFIA COMO CONTEÚDO

Antônio José Lopes Alves^I
Sabina Maura Silva^{II}

^IUniversidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG - Brasil

^{II}Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte/MG – Brasil

Resumo:

O presente artigo se dirige ao problema da delimitação da filosofia como conjunto de conhecimentos postos frente à posição da própria filosofia como conteúdo de uma discussão específica. O produzido pela tradição filosófica aparece então como material de exame e de exercício de pensamento, não somente enquanto um produto dado e acabado, não obstante este aspecto exista, mas igualmente como um *pretexto* e um ponto de partida da produção de novas formas reflexivas. A história se define como produção de pressupostos, no caso, cognitivos e discursivos, a serem desenvolvidos criticamente, no sentido de ultrapassar o caráter datado daqueles, tanto no que se refere ao remetimento para com o momento histórico particular no qual foram produzidos, quanto o limite conceitual intrínseco que apresentam os conceitos. As categorias filosóficas são entendidas, portanto, como pontos de partida para a reformulação conceitual permanente da reflexão e não como um quadro de conteúdos a serem apenas apreendidos e reproduzidos. Entendimento que remodula o exercício de leitura no sentido da apreensão crítica de sentido, objetivamente posto no texto da tradição, o qual uma vez apropriado pode ser interpelado pelo estudante na prática em classe, em discussões e debates. Vigência reconhecida do conteúdo filosófico na trama de sua forma específica e de seu linguajar particular, mas que

O ensino de filosofia ou o conteúdo da filosofia e a filosofia como conteúdo

Educ. Foco,
Juiz de Fora,
v. 21, n.2, p.397-422,
maio/ago. 2016

não redonda então na coletânea erudita do pensamento alheio, e sim na transformação do proceder filosófico em subsídio do pensar por conta própria, em ferramenta de rigor e lucidez.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia, Compreensão, Argumentação, Objetividade Textual.

Abstract:

This paper addresses the one issue of delimitation of philosophy as a body of knowledge put forward the position of philosophy itself as content for a specific discussion. Produced by the philosophical tradition appears as exam material and thinking exercise, not only as a product and as finished, although this aspect exists, but also as a *pretext* and a starting point for the production of new forms reflective. The history is defined as production of premises, in this case, cognitive and discursive critically to be developed in order to overcome those dated character, both as regards the referral to the particular historical moment in which they were produced, as conceptual boundary which have intrinsic concepts. The philosophical categories are understood, therefore, as starting points for the conceptual reformulation of permanent reflection and not as a table of contents to be apprehended and just reproduced. Understanding that transforms the exercise of reading towards critical apprehension of meaning, objectively put the text of the tradition, which once appropriate may be challenged by the student in practice with discussions and class debates. Effective recognized the philosophical content in the web of its specific shape and its particular language, but not so classical results in the scholar collection of other people's thinking, but the transformation of philosophical carry on allowance of thinking on their own, in the rigor and lucidity tool.

Keywords: Teaching Philosophy, Comprehension, Argumentation, Textual Objectivity.

INTRODUÇÃO:

O exame desenvolvido neste artigo se dirige ao problema da delimitação da filosofia como conjunto de conhecimentos postos frente à posição da própria filosofia como conteúdo de uma discussão específica. Pressupondo-se a posição da filosofia como unidade intrincada e interdeterminada de atitude e pensamento críticos, tem-se necessariamente que colocar a discussão acerca do conteúdo da filosofia. Além disso, da própria filosofia como um determinado corpo de formulações a ser apresentado numa forma adequada como conteúdo de um momento do processo de educação formal.

Tal análise se articula à definição do caráter da reflexão filosófica como um processo de questionamento que se expressa em determinados enunciados estruturados de um modo particular. Modulação essa que se distingue também da sua “companheira de viagem” no itinerário de constituição de uma *aproximação* racional da realidade, daquela verificada nas ciências especializadas. Essa articulação discursiva emerge da problematização acerca do discernimento de questões de princípio e toma corpo na arena acadêmico-político num nível conceitual diverso – mais abrangente e aprofundado, porque de pressupostos – do aquele da cientificidade. Questionar põe de certa maneira a figuração de uma mediação linguística expressiva. O que aponta para a inevitabilidade da atitude de exprimir-se numa forma discursiva dada. Nesse sentido, atitude e conhecimento, conquanto sejam de registros diferentes, estão compreendidos como momentos de uma unidade intelectual. Assim, nada mais impróprio que sustentar uma oposição ou exclusão entre ambos.

Essa delimitação é, para alguns, surpreendentemente tanto mais essencial quanto mais se considera o assunto pelo seu viés prático. Por certo, a definição sobre o entendimento do estatuto disciplinar da filosofia, se é esta um espaço de discussão ou, igualmente, um conjunto de formulações e de questões, pode orientar num ou noutro sentido a proposição didática. A posição que se defende explicitamente aqui é exatamente a de que o debate em torno de problemas conceituais candentes deve se expressar, e se expressa, teoricamente. Nesse diapasão, a aula de filosofia

tem, porquanto se pretenda crítica, um conteúdo definido. Propositura pedagógica profundamente ancorada na própria natureza da reflexão e do discurso filosóficos, o tratamento dialógico do conteúdo crítico do filosofar desempenha de saída, para além de sua simples configuração de matéria de assimilação, o papel de elemento de estranhamento necessário a qualquer prática educacional. Estranhamento este produzido em oposição ao comportamento dominante no nível do senso-comum. A filosofia se apresenta neste caso ao aluno como a antítese possível à aceitação acrítica de valores, ideias, comportamentos e atitudes, tão verificado na vivência cotidiana imediatamente dada.

Neste sentido, como meio metapedagógico, a abordagem do discurso filosófico como material didático encerra em uma experiência algumas camadas de significação e desafios cognitivos. A primeira a destacar é a existência mesma de uma articulação semântica e lógica não observada e experimentável nas situações mais comuns da vida social. Ou seja, o contato com uma forma expressiva exigente, que desafia a curiosidade e o entendimento, já seria de per se um elemento favorável ao uso da filosofia como conteúdo. A segunda camada que pode ser destacada é a apresentação, como acima se referiu, de uma alternativa à adesão imediata e acrítica dos juízos e preconceitos do senso-comum. Uma terceira dimensão, intimamente conexa às duas anteriores, remete à forma de tratamento racional dos problemas, que não começa - ao menos em tese, não deveria principiar - por presunções absolutas ou dogmas, mas pela interrogação argumentativa de um dado objeto *como problema* reflexivo. E aqui, o conteúdo da filosofia pode ser encaminhado como um convite propedêutico ao exercício da sua natureza dialógica e argumentativa. Por este meio, pode-se motivar a sustentação responsável e cuidadosa de controvérsias dentro do próprio espaço escolar, tomado em sua generalidade, extravasando inclusive o momento da aula de filosofia. A variedade de temas e problemas sobre os quais a argumentação filosófica se debruçou, alguns legados também às ciências particulares, serve igualmente para desfazer um pré-juízo bastante comum no nível corrente da prática social: há assuntos sobre os quais não se discute. Consubstanciado na máxima

religião e política (no Brasil se acresce a este par também o futebol) *não se discutem*, o preconceito de que haveria assuntos intocáveis ou sagrados exprime a aversão mesma do comportamento orientado unicamente por uma tradição a rever seus pressupostos e aceitar mudanças necessárias. Afora isso, esta sentença expressa por outra parte a condição de uma individualidade que se considera poder constituir-se ao arrepio de qualquer relação mais essencial com o próximo. Assim, as ideias, crenças, os valores, são tidos e havidos como inatacáveis porquanto sejam *meus*. Para não falar da confusão entre minhas expressões e minha pessoa, que provoca a ira desmedida como reação a toda e qualquer crítica. Na contracorrente desta atitude, o convite à reflexão pode igualmente ser convertido num convite à abertura ao outro. Cabe, enfim, chamar a atenção aqui para a diferença essencial do que se considera como *posição filosófica* contra aquela do dogmatismo (tanto do senso-comum como o de caráter propriamente doutrinário - laico ou teológico). O filosofar como conteúdo escolar poderia muito bem apresentar-se como um insumo auxiliar na formação de consciências práticas que partam, na sua relação com o mundo, da própria realidade, ao invés de pressupostos absolutos ou verdades presumidas.

A FILOSOFIA NA SALA DE AULA: LEITURAS E LEITURAS

A tradição do pensamento filosófico produzida, e que se produz, por meio da confrontação discursiva de posições, argumentativamente arrimadas, não pode ser sumariamente deixada de lado. Constitui um dado patrimônio de conhecimento que o ensino de filosofia precisa retomar, com a mobilização de diferentes mediações instrumentais, como material de abordagem e suscitador de problemas. O produzido pela tradição filosófica aparece então como material de exame e de exercício de pensamento, não somente enquanto um produto dado e acabado, não obstante este aspecto exista, mas igualmente como um *pretexto* e um ponto de partida da produção de novas formas reflexivas.

A pretensão de reinventar o debate a cada aula, seguindo a tentação de “originalidade” precisa ela mesma ser cuidadosamente examinada. Uma propositura que se tenha a si como portadora de um caráter original absoluto resvala ou bem para a ignorância da própria história da construção do conhecimento ou bem para a paráfrase inconsciente de seu passado. Num e noutro caso não se tem, pois, reflexão, mas apenas a sustentação de uma pretensa novidade. Da repetição ignorante, e normalmente incompetente, das questões à posição de um *non-sense*, o resultado a que se chega é a sedução do vazio, do preenchimento da própria lacuna de conhecimento com a vacuidade da soberba. A ideia tão difundida e dominante de propor um pensamento sem pressupostos corresponde ao comportamento igualmente preponderante de reduzir tudo à medida do indivíduo isolado, do sujeito incondicionado e autônomo. A sustentação de tal solipsismo expressa apenas a tendência a encarar a relação recíproca, social, bem como a historicidade do aqui e agora, como elementos cuja necessidade é apenas exterior ao indivíduo.

Esse solipsismo ou subjetivismo extremado, em cuja base se encontra as determinações da sociabilidade capitalista, no mais das vezes se exprime ingênua e confusamente em declarações do tipo: “fazer filosofia é dizer o que *eu penso*”, “cada um tem seu ponto de vista”, “tenho direito à minha opinião”, etc. Conjunto desordenado de expressões que exprimem, nos limites do cotidiano da escola, a norma geral da ilusão do indivíduo autárquico, do “eu” sem *antes ou depois*. O irônico da situação é quando se constata que, para além da aparência do exercício do “pensar por si mesmo”, não há na efetivação desse posicionamento mais que a repetição individual e singularizada dos preconceitos e ideias dominantes. A recusa do diálogo com a tradição, com um dado conteúdo posto objetivamente, ainda que numa objetividade translata, revela a incapacidade contemporânea de examinar suas próprias fontes ideológicas.

A defrontação, certamente difícil quanto mais distanciado o contexto original, do texto é, também nesse

sentido, um estratagema que pode muito bem visar à problematização de um comportamento dominante do senso-comum. O convite a pensar pelo pensamento de outrem é, por conseguinte, um exercício intelectual que comporta diversas dimensões. Em primeiro lugar, ressalta-se a comunidade de questões e inquietações que pode existir entre o momento presente e a tradição filosófica a mais recuada no tempo. Desse modo, desfaz-se a falsa impressão de que todos os nossos problemas nasceram agora há pouco, bem como se explicita certa continuidade na descontinuidade histórica humana. Em segundo lugar, descentra-se a reflexão do próprio indivíduo, na medida em que se o expõe a uma formulação que pode ter por objeto exatamente uma inquietação que é também sua. A exclusividade deixa de ser uma componente essencial do comportamento mental do estudante. Afora isso, abre-se espaço à percepção de outras dimensões das questões que o preocupam. Como consequência disso, em terceiro lugar, ao não identificar mais a si como origem da verdade do mundo, o indivíduo experimenta a saudável percepção de sua pequenez, assim como aquela de seus valores e crenças. A humildade própria à racionalidade instaura como possibilidade uma abertura à ponderação e ao exame, a uma atitude diametralmente oposta ao dogmatismo. Perde ele de certo modo o olhar rígido, inflexível, esclerosado, da virgindade intelectual. Abre-se um mundo diverso de posições que podem muito bem fazer tanto, ou até mais sentido, que aquele a que está habituado. Por fim, ao apropriar-se do elaborado como material de sua reflexão individual, o sujeito se faculta o enriquecimento de referências de seu pensar e de seu agir. Não mais circunscreve a si e suas decisões à esfera do já conhecido e dominado, da acomodação presunçosa da segurança garantida por declarações de verdade absoluta.

Essa enumeração de virtualidades evidentemente não esgota o elenco de razões pelas quais o conteúdo filosófico, em que pese sua estranheza, e mesmo seu talhe até abstruso, possa figurar na sala de aula. O convite do rigor pelo exemplo do outro – igualmente como contraexemplo também – pode vir a ser um elemento do

todo da prática pedagógica cujo fito seja a reposição de um pensar efetivamente crítico. A discussão de critérios, dos critérios de verdade, é outro ganho que se vislumbra pelo tratamento da tradição. Vale retomar aqui uma curiosa observação de Marx acerca das dificuldades envolvidas na abordagem de questões que superam os horizontes de familiaridade do senso-comum: “Eu presumo naturalmente leitores, que queiram aprender algo de novo, portanto também a pensar por si mesmos (*Ich unterstelle natürlich Leser, die etwas Neues lernen, also auch selbst denken wollen*)” (MARX, 1998, p. 12). O *pensar autônomo* – o *selbst denken* – tem por pressuposto ou presunção inicial, premissa, a disposição sincera de aprender, assimilar, compreender algo de novo. Ao contrário do aferrar-se às próprias opiniões, as quais podem em certa medida estar apenas a dar voz aos prejuízos dominantes, a passagem ao pensar livre se dá na exata proporção em que se verifica a inclinação ao estudo. Como no dito do poeta, cabe por isso ressaltar: *Não, meu coração não é maior que o mundo*. A transcendência do mundo objetivo em relação ao sujeito, o fato daquele ser irreduzível aos movimentos da subjetividade - material e socialmente determinada - que o defronta é o fundamento da propositura de ensino de filosofia que aqui se explicita.

A submissão ativa do leitor ao texto é então uma nota “metodológica” a ser observada na leitura do conhecimento filosófico. O coração também não é, ao menos numa primeira leitura, maior que o texto. A apreensão do conteúdo se coloca como base da aproximação do estudante aos enunciados da história da filosofia e a compreensão do conhecimento posto é, tanto de suas virtudes quanto incompletudes, o objetivo inicial do entendimento. O que não exclui de maneira nenhuma a possibilidade da interpretação, da formulação de uma pergunta “para o” texto da tradição. Somente aqui se a coloca em seu devido momento: como proposta possível apenas sob a condição da apreensão o mais correta da textualidade filosófica. A propositura que poderia ser aqui indicada, e apenas isto dados os limites de uma análise como a presente, é de oferecer o *novo* por meio do texto

filosófico, um novo semântica e refletidamente colocado ao estudante, porquanto não se resume ao repertório de referências dominantes no senso-comum no qual os sujeitos em vida cotidiana estão imersos. Neste diapasão a diretiva endereçada ao leitor de *O Capital* extravasa seu tempo e sua validade imediatos, põe-se como um lema que convida os pensantes a uma viagem tanto mais rica, quanto mais difícil e desafiadora.

As observações que assim se apresentam trazem implicitamente uma dada concepção ou mesmo teoria da própria leitura e da consistência real do texto. Parte-se, como ponto de honra, da evidenciação da objetividade – peculiar – do texto. Objetividade que se afirma como caráter de realidade que pertence irrecusavelmente à articulação de proposituras, entendimentos e teses que se exprimem por meio de argumentos. O texto é, por conseguinte, um conjunto articulado de pensamentos que se realizam como sequência de formulações que se desdobram, ou ao menos *devem* desdobrar-se, numa unidade de significação produzida e acabada. Essa totalidade significativa é que precisa ser destrinchada, analisada, compreendida, entendida e reconstruída pela leitura. A leitura é apropriação. Ato de tomar para si um determinado conteúdo posto pelo autor que se delinea num duplo movimento. Primeiro, como tomada de conhecimento dos argumentos, temas e ideias colocadas como realidade ideal ou figuração discursiva. Na consecução mesma do ato assim descrito, apossar-se dos sentidos postos pelo autor significa igualmente tornar o conteúdo fixado como rede de argumentações – agora - uma percepção ou ideia apreendida como conhecimento, ou pelo menos como informação entendida, pelo lado do leitor. Ou seja, apropriar é também dar ao texto uma forma pensada para o leitor. O leitor não “inventa”, “cria” ou “atribui significado” ao texto, mas dele se apropria como ideação *na sua* subjetividade. O confronto, para ser fiel ao termo, necessita o reconhecimento do texto como *um* por-si que afronta o sujeito, que o interpela.

Nesse contexto, na leitura de um texto, cabe antes do mais examiná-lo

(...) em sua consistência auto-significativa, aí compreendida toda a grade de vetores que o conformam, tanto positivas quanto negativas: o conjunto de suas afirmações, conexões e suficiências, como também as eventuais lacunas e incongruências que o perfaçam” (CHASIN, 2009, p. 25).

Ler é antes de tudo compreender o que está objetivamente posto. Colocado de maneira objetiva, como uma determinada articulação por-si de significações, proposições, enunciados, desdobramentos, endereçados a outrem, postos ao crivo de um possível diálogo. Comumente, certas posturas contemporâneas acerca da leitura tendem a fazer desvanecer-se o conteúdo da elocução em benefício de uma atividade autossustentada da discussão. Como se o ato do diálogo pudesse prescindir, como uma instância autossuficiente, do referente objetivo, ainda que de natureza textual, *acerca* do qual se debate. Nesse contexto, a afirmação do caráter “concreto” do texto é um dos pressupostos mais importantes que norteiam a propositura de utilização da tradição filosófica como material de aula. Evidentemente, o talhe objetivo do texto não é o mesmo do seu suporte material. O texto, como articulação de conceitos e evidências, tem uma conformação tal que a rede de sentidos que perfaz sua totalidade o coloca frente ao leitor sob a forma de um *objeto*. Esta forma persiste, como antes, à atividade de cognição realizada pelo sujeito. Não se nega aqui a série de determinações da subjetividade que pode intervir, e mesmo intervém, na apreensão e na compreensão de uma totalidade textual. Nem também aquela que preside à configuração do texto, dada tanto pela delimitação geral da produção de ideias do tempo em que foi engendrado, quanto pelas diversas variáveis histórico-sociais que se enlaçam na individualidade do autor. Entretanto, não obstante esse aspecto que adita complexidade à leitura, seria baralhar problemas utilizar-se destas constatações

para elidir a questão da natureza própria ao texto como algo posto. As diferentes esferas de determinação sócio-histórica das formações ideais devem ser levadas em conta pelo leitor e também na análise que se faça da atividade cognitiva, porém não necessariamente tomadas como limitações absolutas à possibilidade de assimilação compreensiva dos sentidos postos no texto no curso da leitura.

Ou seja, a elucidação do texto pela via de sua própria efetividade, a qual se submete à forma mesma pela qual este se põe como *formação ideal*, conformação articulada de um dado conteúdo sob o modo do encadeamento argumentativo. Deste modo, nada mais se propõe que o reconhecimento do texto como *objetividade* em sentido translato, isto é, como “(...) uma entificação peculiar, cuja identidade é resultante da síntese de suas iminentes e múltiplas determinações ideais, que o configuram na qualidade de um corpo de argumentos estável e inconfundível” (CHASIN, *idem*). Propomos uma escavação na qual o ponto de partida se situa sempre na própria obra analisada, reconhecendo-a como um todo de determinações, cujas condições de existência radicam nela mesma. Em outros termos, coisa discursiva, que “independe para ser discurso – precisamente este, e não qualquer outro discurso – dos olhares, mais ou menos destes, pelos quais os analistas se aproximam dele e o abordam” (CHASIN, *ibidem*). Neste sentido, uma leitura não pode propor-se então, ao menos inicialmente, a “resolver lacunas”, a “completar a obra”, a “entender o dito pelo não dito”, mas, respeitando a sua objetividade peculiar, extrair e explicitar sua organização significativa, expondo assim a sua estrutura *imane*nte, revelando tanto suas pressuposições quanto suas implicações.

Obviamente, esta forma de entender texto em nada se coaduna com o modo preponderante com a qual se define a atividade da *leitura* na atualidade. Seja a leitura em sentido estrito, seja tomada como metáfora ou símile para aproximação cognitiva. A “ortodoxia” imperante tanto acadêmica quanto correntemente preconiza ao contrário que o mundo – inclusive o texto ou a obra de arte como

totalidade – seja centrada na figura do sujeito e nos seus volteios mais ou menos “competentes”, “engenhosos”, “curiosos” ou “inovadores”. Assiste-se, portanto a uma verdadeira reconfiguração do *método*, por meio da qual a subjetividade se vê pulverizada nas figuras individuais e singulares dos sujeitos “interpretativos” que “dão significado” ao mundo. Não se trata da metodologia tradicional desde a fundação da Modernidade, a qual “discursou” pela pena cartesiana, mas da dissolução mesma de qualquer instância de unificação, mesma fantasmática como o era o *Cogito* ou a *subjetividade transcendental*. Ler se converte em exercício de atribuição ou imputação de sentido que, no limite, é realizado, ao menos em aparência, sem critério. Evidentemente que pelo fato de não existirem leituras como iniciativas inocentes ou “desinteressadas”, *uma dada leitura* termina por se impor. No fecho do festim hermenêutico, dissipa-se então a fantasia libertina e se descortina o exercício potencial, ou até despididamente explícito e operante, de um poder interpretativo. A resolução da contenda pelo império do sentido termina solenemente ou bem pelo silenciamento exemplar via instâncias institucionais ou bem pelo mero recurso à autoridade. Nada mais comum e recorrente nas discussões que têm por parâmetro a licenciabilidade interpretativa que o *acabamento* decretado pela figura proeminente de um *mestre do discurso* que remata o debate com uma “fórmula interessante”, uma enunciação “cheia de ironia” ou mesmo com uma truculenta afirmação de sua interpretação como a “mais produtiva”. O argumento não vale por si como demonstração de uma pertinência que lhe é inerente, mas vale por seu argumentador. Tudo, claro, bastante temperado com os usuais sinais de prevalência político-acadêmica de um grupo dominante.

Quando se afirma a equivalência ou igualdade de interpretações no princípio, acaba-se, no final, com a pura afirmação de uma força qualquer. Força que pode ou não se expressar na forma de um poder politicamente mediado, mas que sem sombra de dúvida se faz sentir pesadamente no momento, inevitável, da decisão entre interpretações. O destino de interpretações que se querem automediadas é

ditado pela predestinação social dos sujeitos em contenda. Basta referir aqui que a necessária assimetria existente, tanto do ponto de vista pedagógico quanto institucional, entre professor e aluno, quando escamoteada por recursos aos debates “democráticos”, acaba escancarada como pura sujeição do segundo ao primeiro por ocasião da avaliação. Na hora da aula, a igualdade, na hora da prova, o poder!

Não se propõe aqui, *nota bene*, que o aluno siga as “opiniões” do professor. Nada mais desastroso a qualquer empreendimento cognitivo que sua resolução em opinião. Afinal o que se defende na presente propositura é exatamente um transcendente objetivo posto na figura de um todo articulado de argumentos e proposições. Transcendente real ao professor e ao aluno, conquanto não, é evidente, no mesmo nível de aproximação e de responsabilidade. Ao professor como sujeito que se supõe preparado e formado para tornar acessível o conhecimento espera-se que oriente a leitura e conduza o processo de apropriação dos sentidos por parte do aluno. Nesse diapasão, a assimetria acima mencionada radica na posição relativa que ocupa o professor frente ao conhecimento. Posicionamento do docente em filosofia que resulta numa atribuição da função de mediador do entendimento.

PENSAR COM O TEXTO

O exato sentido em que o texto pode ser tomado, como anteriormente se mencionou, sob a forma de um *pretexto*. Não na acepção de um mero elemento acidental ou a ser abandonado, por certo, mas como uma mediação para a construção de um novo texto, de uma leitura qualificada dos problemas levantados e discutidos em sala de aula. Nesse contexto, as elaborações filosóficas abordadas são um *pré-texto*, uma entrada na reflexão a ser apropriada e tornada via de acesso a um nível de tratamento mais enriquecido e aprofundado de questões e inquietações. É, em certa medida, uma dimensão “instrumental” do ensino de filosofia. Instrumentalização que não significa um empobrecimento do conteúdo ou uma adaptação deste a uma ação que lhe seja estranha. Ao contrário, a

experimentação de leitura e compreensão do discurso filosófico pode facultar virtualmente a descoberta e o desenvolvimento de capacitação intelectual e expressiva dos estudantes. Tal possibilidade está inscrita por si no registro do trabalho com um texto formulado e apresentado como pretensão reflexiva de compreensão de mundo em termos mais aprofundados e distanciados da experiência corrente. A leitura é assim um deslocamento de registro do sujeito, daquele do nível “normal”, cotidiano, familiar, para outro, no qual a obviedade de perguntas e respostas se esfuma ou literalmente desaba. O que tem como consequência o desvelamento de dimensões insuspeitas e de implicações não visíveis aos indivíduos na correnteza ordinária das pressões e interesses predominantes na vivência do dia-a-dia.

No entanto, é importante deixar esclarecido que a mudança de direção acima indicada não tem necessariamente por pressuposição uma concepção do cotidiano como instância do inautêntico. Diversamente disso, a filosofia não precisa se pôr como antagonista das formas de consciência da prática cotidiana. Não se trata aqui de uma recusa do vivido a favor da percepção de um momento do *ser* “mais real”, de um afastamento heideggeriano em relação aos entes. Não obstante a experiência corrente não apresente em si as condições de seu próprio esclarecimento, não cabe aqui a presunção de tomá-la como um mundo de simples símiles ou até de ilusões. Mas de, a partir da reflexão, trazer à tona o caráter determinativo não posto imediatamente como dado. Deste ponto de vista, a filosofia seria um exercício de escavação de camadas da experiência, no curso da qual podem aclarar-se elementos e articulações constituintes do vivido.

O que até o momento se abordou permite colocar numa perspectiva diferente da habitual o modo possível de tratar em sala de aula o discurso filosófico construído no decorrer da história do pensamento. Questão cujo escopo pressupõe e implica uma maneira peculiar de, respectivamente, conceber e apresentar a história da filosofia em sala de aula. A construção histórica operada

na sequência e debate de posições, por vezes antagônicas, em torno dos problemas que defrontam de indivíduos até sociedades inteiras pode então ser posto como história expressiva da reflexão racional. A história passa a se definir como produção de pressupostos, no caso, cognitivos e discursivos, a serem desenvolvidos criticamente. Esse tratamento pedagógico tem o sentido de ultrapassar o caráter datado daqueles, tanto no que se refere ao remetimento para com o momento histórico particular no qual foram produzidos, quanto o limite conceitual intrínseco que apresentam os conceitos. As categorias filosóficas são entendidas, portanto, como pontos de partida para a reformulação conceitual permanente da reflexão e não como um quadro de conteúdos a serem apenas apreendidos e reproduzidos.

Igualmente, perde procedência o suposto dilema de ter de escolher entre *história* e *tema*. Evidentemente que, dada a carga horária disponível nas grades curriculares para a disciplina filosofia no ensino médio (em geral duas horas/aulas semanais), não há como propor a abordagem, mesmo sumária ou incompleta, da história da filosofia. Nem num curso de graduação se pode pretender tamanha desmedida. No caso do nível médio de formação, além da questão da repartição do tempo entre as disciplinas, há também o problema de adequar a tradição a uma forma de apresentação típica do conteúdo escolar. Como resultado, há que se buscar essa maneira de tratar o conhecimento como matéria de estudo. Um dos modos pelos quais isso pode se dar é exatamente trazendo ao ambiente de aula temas, preferencialmente os reconhecíveis na contemporaneidade como *problema*, por meio da história do pensamento. O entendimento do texto filosófico, portanto, não deve ser realizado como um fim em si mesmo, como proposta apenas de compreender o autor, mas como elemento subsidiário ao entendimento de questões, debates e dilemas atuais, sejam aqueles presentes na “ordem do dia”, sejam os que não são destacados e por isso passam despercebidos.

O docente de filosofia pode facilmente identificar um conjunto de temas definido, e consagrado pelo

tratamento, o qual pode vir a se constituir em conteúdo programático. Questões como a determinação do humano, da ética, do conhecimento, das artes, etc., podem ser apresentados por meio do estudo e discussão de textos dos principais pensadores, inclusive mostrando o confronto de concepções e posições. Esse recurso permite também evidenciar ao estudante o modo como o conhecimento teórico se constitui e pode ser corrigido e aprofundado; característica esta que o diferencia dos discursos das tradições seculares ou religiosas. A utilização metódica das elaborações dos pensadores e dos debates entre elas concorre para a percepção da dissensão como elemento da racionalidade. Abordar o patrimônio de conhecimento fixado nos textos, além da apreensão de conceitos, questões e ferramentas mentais que apuram o pensar, desperta no estudante o saudável senso de alteridade. Alteridade que não é ainda num sentido moral, e sim acadêmico, mas que pode ter consequências éticas de monta, porquanto se aprenda a respeitar – não aceitar – a posição do outro. A amostragem da discordância conceitual dissolve o aparente monólito do conhecimento e promove a sensibilização para o exame dos argumentos e indícios levantados pelo outro. Em suma, a regra a mais básica da argumentação racional – a demonstrabilidade – pode ser experienciada vivamente na leitura e na discussão do texto. Fixa-se desse modo um ponto importante: a racionalidade não se estrutura como uma *declaração da verdade*, mas como uma arguição pelo verdadeiro. Define-se pela armação de enunciados que pretendem provar-se como aceitáveis, plausíveis, corretos e, *pourquoi pas*, na medida do possível e das condições também *verdadeiros*.

O conteúdo da filosofia preserva explicitamente na própria forma de sua enunciação, mesmo das mais absurdas ilações, algo que nas ciências necessariamente se desloca para as profundezas: a inquirição de princípios. Na medida em que se lida, na reflexão filosófica, com pressupostos e implicações, determinados problemas engendrados na marcha do conhecimento científico podem vir a expressarem-se teoricamente como questões. O que aponta para a necessidade de se articular o conteúdo

da filosofia com o conhecimento científico, tanto da época em que o texto foi produzido, quanto daquela em que agora este é abordado. Evidentemente, isto requer do professor um apuro continuado de sua própria formação e o cuidado de não tratar o filosofar como ofício de especialização, ainda que este preserve suas particularidades inerentes. De certo modo, *nada que é humano é estranho à filosofia*. Da produção científica ou artística mais elevada aos conteúdos do cotidiano, tudo pode virtualmente ser material à reflexão. Essa comunicabilidade deve ser observada quando da abordagem de um texto clássico. De modo que a filosofia fique resguardada de tornar-se uma mera curiosidade cultural.

À filosofia, como conhecimento teoricamente estruturado e como discurso exigente, pode caber talvez também a tarefa de elevar culturalmente o próprio estudante. Como forma discursiva que se organiza a partir de um conjunto de pressupostos que se comunicam e tem sua raiz tanto no terreno da realidade como da produção cultural em sentido lato, a formulação filosófica passa a requerer e possibilitar a entrada nesta mesma matriz mental. Uma área cuja circunscrição, apesar de dirigir-se no fim das contas ao mundo objetivamente vivido - ou *ontoprático* -, faz ressaltar aspectos e determinantes não visíveis na experiência deste mesmo mundo. Somente esse aspecto traz virtualmente o deslocamento para além das balizas cotidianas do senso-comum. Isso, para não falar das próprias referências ideais e históricas impressas na tessitura da argumentação dos pensadores. O discurso filosófico tem, assim, a potencialidade de promover aquele distanciamento com relação aos modos dominantes e comuns de entendimento. O que indica sua pertinência como elemento de um processo de formação integral e não apenas como mais uma disciplina acadêmica.

O PENSAR E O PRODUZIR: O TEXTO EM OUTRO REGISTRO

Essas considerações remetem e abrem espaço para a colocação de outro tema conexo, aquele atinente

à avaliação da leitura e do trabalho de discussão com o texto da tradição filosófica. Uma vez posto em marcha o processo de ensino de filosofia, a questão, das mais complexas e complicadas, que deve ser enfrentada se refere exatamente à avaliação. Aqui se defronta um problema que, se não é exclusivo da prática docente em filosofia, apresenta para a reflexão como disciplina escolar uma dificuldade específica. Em primeiro lugar, há que se ressaltar o fato de que, em virtude de não gozar da relativa estabilidade das outras matérias constantes do currículo, a filosofia quase sempre se caracterizou por sua presença contingente e oscilatória, bem como pelo estatuto sempre fugidivo do ponto de vista institucional. Dada essa situação histórica, a pergunta pela avaliação em filosofia sempre compareceu articulada à impressão deste tipo de conhecimento como uma dada curiosidade e não como um conteúdo disciplinar como os outros. Aos estudantes do ensino médio, bem como aos colegas de magistério do professor de filosofia, sua área tomou forma antes como um espaço curricular e de horário sem a configuração e o reconhecimento de que se beneficiam os demais campos do conhecimento na vida escolar. Daí a inquirição muito comum, por parte do corpo discente, se “oh, filosofia dá bomba!?”. Estranhamento este que não se resume aos alunos, mas deve afetar a comunidade da escola como um todo.

Mas tal situação não se origina apenas dessa determinação de caráter histórico particular, atinente ao modo de inserção da reflexão filosófica ao ensino médio. Depende também da vigência de um preconceito bastante comum e difundido, segundo o qual não seria possível avaliar o próprio pensamento. Em verdade, este prejuízo pode ser desdobrado em dois outros que nele se encontram articulados. De uma parte, há a concepção corrente do filosofar como um pensamento puramente individual, sem critérios, exercido na absoluta liberdade e autonomia de um sujeito pensante que expressa ou extravasa suas idiossincrasias por meio de enunciados. Nesse contexto, filosofar não seria mais que dar livre curso, de modo totalmente desimpedido, aos posicionamentos ou às

“opiniões” pessoais, sem nenhum outro compromisso senão aquele existente apenas com suas preocupações e rumações subjetivas. Todos os indivíduos seriam, de saída, filósofos na medida em que se os deixem expressar “seus pensamentos”. Muito já se discutiu anteriormente como pode ser meramente aparente, e até ilusória, a posição do “pensar por conta própria” que desvincula a produção individual do conhecimento já teoricamente produzido. Fixando este risco, deve-se, além disso, trazer à baila o fato mesmo de que tal concepção de filosofar reduz a filosofia a qualquer emissão de juízo subjetivo. De outra parte, e relacionado ao último aspecto, conquanto se entenda a filosofia como pura formulação que depende do “ponto de vista de cada qual”, o problema do critério do possível ajuizamento de posições se põe, no mínimo, como uma questão altamente comprometida. Em função da desconsideração da existência mesma de um referencial textual ou teórico ao qual as diversas elaborações discentes possam ser remetidas, o ato de toma-las como momento do processo de aprendizagem se torna ou bem impossível – porquanto nada se avalie – ou bem algo assentado na pura arbitrariedade do professor. De um modo ou de outro, o certo é que a filosofia como disciplina perde sentido. Conquanto conste na grade curricular, na medida em que passa a ser encarada e resolvida como momento do opinar descontraído, o seu estatuto de conhecimento se vê denegado. O trabalho mesmo, supondo este como um desenvolvimento de uma proposta de aquisição de determinadas competências e subsídios conceituais, transforma-se num exercício de relaxamento, num espaço cuja démarche se caracteriza pela ausência de propósitos e de razão de ser.

Evidentemente, pelo que foi até o momento desenvolvido, e da forma como se o fez, a concepção de filosofia propugnada não se coaduna com esse modo “existencial” do senso-comum. Em sua antítese direta, tem-se a leitura do texto filosófico como atividade referencial principal, ainda que não única. Nesse contexto, a questão da avaliação se norteia pelo entendimento do próprio ensino de filosofia. Uma proposta de ensino

que não se identifica à assimilação do texto da tradição como fim, no sentido de tornar o aluno do ensino médio um “especialista” em algum autor, corrente ou tema. Nada mais absurdo! O texto comparece como elemento exemplar a ser apreendido em seu caráter objetivo translato, como produto da reflexão teórica de rigor. Nesse diapasão, é trazido à aula para se tornar um duplo objeto. De conhecimento, a ser entendido e ajuizado, apropriado conceitualmente pelo estudante. Mas, igualmente, um objeto a ser tomado como forma de configuração do pensar. Do pensamento como concretude conceitual articulada que se pretende uma via de acesso ao exercício filosófico. Aí reside seu caráter propriamente exemplar. O modo específico de pôr uma questão, de enunciar um momento, uma relação ou a mundaneidade como um todo sob o modus da interrogação é explicitado ao aluno como convite à realização de seu próprio pensamento.

Esta duplicidade de talhe determina também um modo dúplice de avaliação de sua abordagem e do resultado desta pelo estudante. Diferentemente do que ocorre com as demais disciplinas, em filosofia cabe não apenas a assimilação da problemática particular do texto, como elemento posto discursivamente pelo autor, mas trata-se, nesta mesma medida, da apreensão e do aprendizado da forma de posição típica da filosofia. Em física, biologia, história ou geografia, não é o caso de propor ao estudante que se apodere do modo propriamente físico, biológico, histórico ou geográfico de pensar, ainda que até se possa, numa armação pedagógica baseada em projetos. Em uma aula daquelas disciplinas o que se propõe em primeiro lugar é a apropriação de um conteúdo determinado por meio da mobilização de diversas ferramentas instrucionais e de variados métodos didáticos. No que tange à tarefa de ministrar filosofia, o verbo em questão tem sua significação principal dada por sua acepção mais forte: inspirar. Inspiração que não precisa ser identificada necessariamente com alguma forma de sedução artificiosa ou que dependa somente, e principalmente, de uma dada competência teatral ou de uma ascendência carismática do professor sobre a turma. Força de afirmação pessoal

que pode ser uma armadilha, conquanto seja um elemento de aproximação intersubjetiva, não deve tornar-se o único vetor da ação docente. Uma boa relação com o corpo discente, a formulação de estratégias de se chegar aos alunos, é um pressuposto prático da docência. No entanto, é importante tomar cuidado para que a simpatia não se transforme numa camisa de força adstringindo o posicionamento frente aos estudantes. O professor precisa tornar-se, de certo modo, exemplar também na capacidade de manter uma atitude na qual apareça principalmente a integridade intelectual do docente. Esse aspecto é também central igualmente para a questão da avaliação. Afinal, o que se avalia e como se avalia? Qual é o critério? A demonstração de um desenvolvimento intelectual ou uma relação “simpática”?

A esse respeito, a clareza de critérios e de posições precisa ser um ponto de honra a ser observado na própria interação com os estudantes. No caso específico da filosofia, na medida em que se tem o texto como eixo norteador das atividades, a relação com os escritos filosóficos deve ser o parâmetro principal da ponderação do desenvolvimento e dos rumos a serem tomados pelo processo pedagógico. Porquanto se observe a duplicidade da apreensão do texto, como objeto de investigação e como ferramenta intelectual, as formas de exame de desempenho – em sentido bem amplo – dos estudantes precisam cifrar-se por essa determinação. Primeiramente, há o lado da assimilação específica de um conteúdo conceitual, o domínio de argumentações, temas e questões levantadas no – e por meio do – texto. Compreender o que está dito, o que se acha “no texto” é sempre o passo inicial inegociável. Em um segundo momento, apresenta-se a possibilidade de interrogar o próprio escrito em várias dimensões de questionamentos, relacionados ao tema discutido pelo autor, e ali implicados, até aqueles dirigidos ao texto. Trata-se, repita-se, de um exercício de pensar com cuidado e rigor.

A avaliação precisa levar em consideração esse duplo objetivo a ser alcançado pelo estudante. Este é um fator central na elaboração de estratégias tanto didáticas quanto

avaliativas. Antes mesmo de se decidir o tipo particular de exame – preferencialmente questões discursivas ou de múltipla escolha? – optado pelo professor. A explicitação desse ponto deve constar do planejamento didático-pedagógico articuladamente às atividades letivas e demonstrar no âmbito das provas o que afinal se quer dos estudantes.

A princípio, em função da característica própria ao filosofar - ser uma exercitação da capacidade de argumentar, de defender uma posição, explicitando um conjunto de determinações conceituais -, os exames que buscam aferir o desenvolvimento, e problemas, da aquisição dessas competências acabam sendo normalmente prioritárias. O que não impede o recurso a provas contendo opções a serem escolhidas, questões de identificação de sentenças verdadeiras e falsas ou também um tipo que reúna estas modalidades. O essencial, que se verifica, no correr de anos e experiências de magistério filosófico no ensino médio, é a necessidade de que o exame também tenha ou apresente um referencial textual. Assim, a prova deve conter um ou mais textos que balizem a construção da expressão escrita ou a escolha de alternativas dos alunos. Nesse sentido, a avaliação do produto argumentativo dos estudantes precisa averiguar se ocorreu, e em que grau, a progressão no domínio subjetivo das mediações linguísticas e conceituais da reflexão. A capacidade de discutir com base em pressupostos e em desdobramentos de consequências é o que se almeja elaborar, ao menos minimamente, no decorrer do período letivo regular.

Além dessa modalidade de avaliação, geralmente posta ao fim do processo, ou em suas etapas intermediárias, existem também a apresentação de trabalhos monográficos e de seminários, em grupo ou não, que têm por base a compreensão do texto. Uma das atividades que podem ser propostas com vistas a esse objetivo é a elaboração de pequenos relatórios de leitura. A produção destes deve conter tanto a primeira apreensão das ideias principais quanto as dúvidas e aspectos desafiadores abarcados pelo texto. A elaboração destes estudos individuais é um passo necessário para a realização de seminários que não

sejam meras exposições do professor ou um monólogo do aluno encarregado de expor o texto. O seminário deve ser uma atividade na qual a turma como um todo participa, ainda que se possa encarregar um ou mais dos alunos de trabalhar os problemas levantados no texto e trazê-los ao debate. Assim, mesmo os que não tenham o encargo da exposição precisam estar de posse do entendimento do texto e serem instigados a participar das discussões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho analítico e propositivo assim percorrido delinea uma concepção particular do conteúdo filosófico a ser abordado como matéria de ensino que determina tanto o modo de abordá-lo pedagogicamente, quanto de propor seu tratamento por parte do estudante.

Neste sentido, as metodologias não possuem o caráter de uma mera mediação técnica abstrata, isto é, de algo delimitado a partir de um horizonte meramente pragmático, um conjunto pronto de estratégias e receituários, cujo princípio prescritivo se assenta num suposto poder mágico da mobilização dos meios, tradicionais ou “inovadores”. Ao contrário, a operacionalização estratégica de ferramentas instrucionais depende da identificação das matrizes temáticas a serem trabalhadas em sala de aula, seja no tocante às possibilidades de aproximação seja no que respeita aos limites impostos pelo assunto para os instrumentos de apresentação e de proposição de atividades. O que parece um truísmo, na verdade passa por surpreendente, levando-se em conta a tendência dominante há mais de meio século na formação pedagógica, proposta e demandada, centrada no adestramento procedimental e menos reflexiva e propositiva por parte do educador. Em não havendo o sortilégio técnico, resta ao docente produzir modos de aproximação e apresentação de temas e questões que de algum modo se arrimem na própria característica de cada assunto ou complexo problemático. É um convite ao *estar aberto* à problematização, disponível a *pensar por conta própria*, como assevera a observação marxiana mais acima tratada, num nível de discussão e pensamento que supera os aspectos mais aparentes e “fáceis” da imediaticidade.

A percepção de que não há uma chave que automaticamente abra todas as portas do entendimento e da racionalidade. O aprendizado que desperta o sujeito no conjunto de sua individualidade, uma unidade possível de *logos* e *aisthesis*, de racionalidade e capacidade *de sentir*, onde a dificuldade surge não como fracasso, mas como um signo de que o mundo é em si irreduzível ao sujeito.

Assim, a sensibilização para as situações não é entendida como uma mediação assentada num ferramental abstrato, disponível em sua vacuidade a todo e qualquer conteúdo ou atividade, mas precisa, por assim dizer, *emergir* da própria linha temática a ser enfrentada. Neste sentido, os conteúdos de filosofia, centrados que são, ao menos *a princípio*, no *texto da tradição*, devem eles mesmos, na análise ponderada do professor, fazer aparecer seus modos e trejeitos particulares. Cabe encontrar a cada um destes assuntos, como *objetos reflexivos* - mais que “matérias” de avaliação -, uma modalidade de abordagem e de propositura de atividade, a partir deles mesmos, em correspondência com as possibilidades e latências neles contidas. Neste particular, o professor precisa pensar ele mesmo no que heurísticamente o pensador ou a corrente propôs, e o modo de fazê-lo, ao adotar esta ou aquela perspectiva reflexiva, este ou aquele método teórica, esta ou aquela *posição*. Posicionamento pelo conteúdo que não representa, entretanto, uma aderência obrigatória ou doutrinária ao viés ou à postura teóricos representados pelo texto. Diversamente, abre-se a possibilidade de uma abordagem crítica, a proposição por meio da atividade, daqueles pressupostos silenciosos e decisivos, oferecidos pela letra como verdade autoevidente. Entretanto, isto somente é possível na medida em que a *compreensão* do *objetivamente posto* como *articulação de sentidos* se dê como apropriação conceitual por parte do estudante. Nunca sob a subsunção à moda das leituras atributivas.

Deste modo, tratar um tema, em seu cruzamento necessário com sua história na reflexão, o problema por seus autores, representa antes um desafio à compreensão que o docente possua, como exercício continuado de apreensão de novas dimensões do texto e de apropriação destas ao seu próprio pensar. O professor por certo continua a aprender,

mas *como* professor. Aprende e se apropria das expressões filosóficas num registro sempre renovado e exatamente por isso pode propor aos estudantes, a cada momento, uma exercitação igualmente diferenciada. Esta propositura de trabalho pode, e deve, articular ao texto em sentido estrito outros tantos meios textuais esteticamente configurados ou mesmo recolhidos da experiência comum. Tal articulação visa sobretudo, no esforço pedagógico, construir uma totalidade experimental cujo o centro é o texto filosófico. Processo de abordagem que retira os demais instrumentos ou meios de seu contexto original para inscrevê-los como momentos de uma totalidade instrucional, onde elementos e relações, signos e configurações aparecem referidos pela problemática, sem com isso desnatura-los por completo. Na sua mobilização contextual dentro da prática, estes preservam seu caráter diferencial e próprio em comparação com o estatuto do texto. Tal dialética entre a integração num todo pedagógico e experimental, por um lado, e a preservação da particularidade discursiva e performativa dos meios extraescolares, por outro, é um aspecto inescapável da propositura de pensar *pelo meio e o próprio meio* como objeto de reflexão.

O escopo mesmo da avaliação do processo se põe numa outra rubrica que aquela da aferição de apreensão, a qual não pode ser dispensada. Aliás, nada mais atraente, quanto mais falso, do que a oposição entre informação e formação. A informação filosófica pode ser igualmente formativa da reflexão. Porém, avaliar o caminho percorrido é, seguramente, mais que averiguar o quanto se assimilou de um dado conteúdo. Há que perceber também se o modo de pensar como tal foi incorporado ao pensar do problema. Daí a importância dos exercícios reflexivos, individuais e coletivos, para a percepção e apropriação do *modus* filosófico de enfrentar os problemas. Fazer surgir uma articulação de categorias subentende e requer o aprimoramento das aproximações individuais aos conceitos e aos conceitos temáticos, dos quais a processualidade teórica original pode consistir igualmente num paradigma metódico para o estudante. Evidentemente, não se acena aqui com a ilusória meta de tornar o estudante um filósofo, mas tão somente de propor o encetamento, ainda que em limites bem determinados, da aventura de pensar com rigor e com calma.

Caso haja como resultante um átimo que seja de paciência e de perseverança no pensamento já será uma vitória existencial e acadêmica, dado o caráter frenético dos tempos atuais, que incita ao posicionamento simplista e pragmático frente aos desafios e dilemas da vida social.

O papel formador do conhecimento não se restringe à explicitação dos problemas e conscientização da complexidade da experiência humano-societária no mundo, com sua historicidade imanente e contraditoriedade evidente. A formação do indivíduo como sujeito atuante passa igualmente pela modelagem de si como ente situado num determinado contexto histórico sem dúvida limitante, a autonomia tendo como horizonte da ação as possibilidades existentes a cada momento. Uma *Paideia realista* de atuação na e pela objetividade de cada situação, organizada pela compreensão reflexiva do momento, de suas pressuposições e implicações.

REFERÊNCIAS:

ALVES, A. J. L. A Determinação Onto-Societária do Educar ou para uma crítica da vontade educativa, In *Educação em Revista*. Belo Horizonte: FAE-UFMG, 2001, p. 109-122.

_____. Os PCN's e o ensino de filosofia, In *Educação e Filosofia*, volume 17. Uberlândia: UFU, 2003, p. 101-115.

ANDRADE, C. D. Mundo Grande, In *Sentimento do mundo*. São Paulo: Record, 2001.

CHASIN, J. *Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

MARX, K. Das Kapital, erster Buch, In *Marx-Engels Werke*, Band 23. Berlin: Dietz Verlag, 1998.

Data de submissão: agosto de 2015

Data de aceite: dezembro de 2015