

Patrícia Del Nero Velasco  
Organizadora

# Ensino de – qual? – Filosofia: ensaaios a contrapelo



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

O presente livro é absolutamente relevante ao menos por três razões centrais. Primeiro, por se tratar de uma coletânea de textos inéditos sobre o ensino de filosofia, escritos por alguns dos maiores especialistas da área em nosso país. Em segundo lugar, pela própria temática, o ensino de filosofia, que se encontra hoje atacada por agentes públicos que desconhecem, ou fingem desconhecer, o caráter formador essencial da filosofia – daí a pertinência do título: ensaios a contrapelo. Como livro direcionado sobretudo a professores de filosofia das universidades e da Educação Básica e aos licenciandos de filosofia, trata-se de uma obra fundamental no atual contexto educacional, histórico e político. Por fim, a importância deste livro vai além do

**ENSINO DE – QUAL? – FILOSOFIA:  
ENSAIOS A CONTRAPELO**

PATRÍCIA DEL NERO VELASCO  
ORGANIZADORA

# ENSINO DE – QUAL? – FILOSOFIA: ENSAIOS A CONTRAPELO

Marília/Oficina Universitária  
São Paulo/Cultura Acadêmica

2019



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - FFC  
UNESP - campus de Marília

*Diretor*

Prof. Dr. Marcelo Tavella Navega

*Vice-Diretor*

Dr. Pedro Geraldo Aparecido Novelli

*Conselho Editorial*

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Andrey Ivanov

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Pareceristas*

Filipe Ceppas, professor associado da  
Faculdade de Educação da Universidade Federal  
do Rio de Janeiro (UFRJ)

*Ficha catalográfica*

*Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC*

- 
- E59 Ensino de – qual? – filosofia : ensaios a contrapelo / Patrícia Del Nero Velasco, organizadora.  
– Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2019.  
343 p.  
Inclui bibliografia  
ISBN (Impresso)  
ISBN (Digital)  
DOI <https://doi.org/10.36311/2020.978-85-7249-063-4>  
1. Filosofia. 2. Filosofia – Estudo e ensino. 3. Filósofos. I. Velasco, Patrícia Del Nero.

CDD 107

---

Copyright © 2019, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de  
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP  
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

# SUMÁRIO |

<i>Prefácio</i> .....	07
Rodrigo Peloso Gelamo	
<i>Apresentação</i> .....	13
Patrícia Del Nero Velasco	
<i>1. Sócrates e a filosofia como forma de vida – e morte: ensaio sobre a problemática filosófica de ensinar a filosofar</i> .....	21
Patrícia Del Nero Velasco	
<i>2. Um ensino natural de filosofia? Reflexões a partir da Física de Aristóteles</i> .....	45
Rafael Mello Barbosa	
<i>3. Epicuro: conteúdo e propedêutica no ensino de filosofia</i> .....	69
José Benedito de Almeida Júnior	
<i>4. Santo Agostinho: o diálogo filosófico no ensino de filosofia</i> .....	85
José Benedito de Almeida Júnior	
<i>5. Montaigne e a educação pela “verdadeira filosofia”</i> .....	103
Maria Cristina Theobaldo	
<i>6. O labirinto e o fio de Teseu: veredas cartesianas para o filosofar</i> .....	119
Paulo Tadeu da Silva	

<i>7. Filosofia e método em Kant: para além da dicotomia entre aprender filosofia e aprender a filosofar</i> .....	139
Luiz Fernando Barrére Martin & Patrícia Del Nero Velasco	
<i>8. O pensar como objeto da filosofia e seu ensino em Hegel</i> .....	163
Luiz Fernando Barrére Martin	
<i>9. Para filosofar com Nietzsche no ensino médio</i> .....	185
Marcos de Camargo von Zuben	
<i>10. Dewey e a Filosofia</i> .....	205
Leoni Maria Padilha Henning	
<i>11. O aprendizado como criação: reflexões sobre Bergson, arte e ensino de filosofia</i> .....	225
Mariné de Souza Pereira	
<i>12. Matthew Lipman, Filosofia e Ensino de Filosofia</i> .....	253
Marcos Antônio Lorieri	
<i>13. Deleuze e Guattari: uma aula sobre o que se busca</i> .....	279
André Luis La Salvia	
<i>14. Parresia, aleturgia e educação: pensando a educação filosófica com Michel Foucault</i> .....	301
Flávio de Carvalho	
<i>15. No rastro da tartaruga: ubuntu e o ensino de filosofia em Mogobe Ramose</i> .....	331
Renato Noguera	

# PREFÁCIO |

Rodrigo Peloso Gelamo

2019. Mais uma vez o lugar da filosofia na formação básica dos brasileiros é vilipendiado. Desde o último retorno da filosofia à educação média, especialmente no sistema público de ensino, em 2008, não conseguimos sequer formar a primeira geração de pesquisadores que tiveram aulas de filosofia em seu processo de formação no ensino médio. Se considerarmos que as primeiras aulas de filosofia foram oferecidas em 2009 e equacionarmos os anos requeridos para formação completa do pesquisador no Brasil, teremos: 3 anos de ensino médio; 4 anos de ensino superior (3 em alguns casos); 3 anos de mestrado (2 em alguns casos) e 4 de doutorado, o que daria entre 12 e 14 anos, sem contarmos os interstícios entre uma e outra etapa de formação. Se considerarmos o curso cronológico da história, os primeiros pesquisadores com doutorado que tiveram acesso à filosofia em sua formação básica só terminariam o doutorado, na melhor das hipóteses, em 2020.

Aqueles adolescentes que em 2009 foram os primeiros alunos a se beneficiarem das aulas de filosofia, que se sentiram movidos a serem professores e pesquisadores em filosofia na sua relação com o ensino, tiveram o seu projeto interrompido dez anos depois.

Diferentemente de outras áreas do saber, como a matemática, a física, a química e, especialmente, a língua portuguesa – que também movem os alunos do ensino médio a seguir carreira acadêmica e a pesquisar sobre as condições de possibilidade de ensinar e aprender conceitos, técnicas, operações, enfim, os saberes de cada uma dessas disciplinas, que cultivam uma tradição de formação e de pesquisa sobre esse assunto –, na tematização sobre o ensino da filosofia aquilo que se produz são, muitas vezes, intempestividades cíclicas e não a criação de um debate ou um campo de investigação. Ainda temos de contar com pesquisadores *ad-hoc*, que apenas circunstancialmente se dedicam a pensar o ensino da filosofia. Talvez um dos motivos para isso seja o fato de que todas as vezes que um movimento de pensamento sobre o ensino da filosofia se instala no Brasil, uma nova lei o desmobiliza e a investigação é lançada a seu ponto inicial, desarticulando todo um trabalho que se estava instalando. Como supervisor do PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência) e professor das disciplinas de formação de professores de filosofia, tenho notado a diminuição do interesse tanto na opção dos alunos pela licenciatura, quanto pela pesquisa sobre o ensino da filosofia.

Espero que dessa vez tenhamos mais condições de lutar contra essa situação. A depender do movimento que vem se instalando nas pesquisas sobre o ensino da filosofia, os sinais são promissores. A despeito da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e da lei n. 13.415, de fevereiro de 2017, que, mais uma vez, colocam a filosofia em um lugar duvidoso, os movimentos do GT *Filosofar e Ensinar a Filosofar* e da ANPOF Ensino Médio se mostram lugares de resistência política, mantendo a tematização do ensino da filosofia em constante tensão. Somos vários pesquisadores que levam a cabo a investigação sobre o ensino da filosofia. Importamos com a filosofia no ensino médio, na universidade e nos preocupamos com a sua ensinabilidade e com sua aprendibilidade. Nesse contexto, quem sabe, consigamos desenvolver um programa de pesquisa para instalar no Brasil um campo de conhecimento em torno da temática da filosofia e seu ensino, para que, assim, os problemas que Velasco enuncia na apresentação desse livro de fato possam ser pensados de forma cada vez mais detida e profunda.

Há alguns anos tenho me dedicado a olhar os escritos sobre o ensino da filosofia no Brasil. A grande maioria das produções resulta de encontros, como o Fórum Sul e Sudeste de ensino da filosofia, e é feita por pesquisadores interessados no assunto, como as publicações organizadas por Kohan nos anos 2000. Outro veículo de publicização das pesquisas são as revistas, em sua grande maioria, da área de Educação, que aceitam artigos relacionados ao ensino da filosofia, como a RESAFE (*Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*), que congrega o maior acervo sobre o ensino de filosofia no Brasil, a *Educação e Filosofia* (UFU) e algumas outras mais recentes, que procuram tematizar especificamente o ensino da filosofia, tais como a Revista do NESEF (2013) e a REFILO (2015). Temos de pontuar, também, que a maior promessa de debate sobre o ensino da filosofia ainda está marcada pelas dissertações e teses que ainda estão encarceradas nas prateleiras das bibliotecas. Boa parte desse acervo, no entanto, é ainda de difícil acesso à maioria dos pesquisadores, pois muitas das produções ainda não estão disponíveis digitalmente.

Quando olhamos em especial para as dissertações e teses, notamos como é recente a formação de pesquisadores sobre o ensino da filosofia no Brasil e, também, como ela tem progredido geometricamente nos últimos anos. A primeira pesquisa em nível de pós-graduação, e única da década de 1970, a que tivemos acesso foi uma dissertação de mestrado defendida em 1975, há 44 anos, portanto, na UFSM e intitulada *O Tomismo no Ensino da Filosofia na Universidade Federal de Santa Maria*. Nos anos 1980 foi que de fato se pôde notar que as produções mais significativas sobre essa temática vieram a público, somando-se 9 pesquisas defendidas. Década após década esse número tem se tornado cada vez mais significativo e atualmente já há quase 300 dissertações e teses defendidas. Se compararmos esse número com outras áreas do conhecimento, pode-se argumentar que a produção ainda é bastante restrita. No entanto, podemos observar que temos um movimento em favor da pesquisa sobre o ensino da filosofia que jamais foi encontrado na história do país.

Essas pesquisas foram realizadas, em quase sua totalidade, nos programas de pós-graduação em Educação espalhados por todo o Brasil, com algumas raras exceções para aquelas defendidas nos programas de Fi-

losofia. Essa dispersão se deve especialmente por não haver nos programas de filosofia ou de educação uma linha que perspective o ensino da filosofia. Essa tematização aparece, quando muito, como um apêndice das linhas de Filosofia da Educação nos programas de Educação.

Uma importante mudança nesse horizonte ocorreu no ano de 2017 com a criação do PROF-FILO (mestrado profissional em Filosofia). Essa iniciativa reuniu boa parte dos pesquisadores que se dedicam ao estudo do ensino da filosofia que, até então, estavam isolados em seus respectivos programas. Isso fez com que as pesquisas se capilarizassem em núcleos que estão presentes em 16 instituições espalhadas por todo o Brasil. Sem dúvida, o PROF-FILO tornou-se um lugar de acolhida aos professores dessa disciplina interessados em iniciar seus estudos e aos pesquisadores do ensino da filosofia, sendo responsável por boa parte das dissertações defendidas nos últimos anos. Pode-se argumentar que esse programa atende a um público ainda muito restrito, o de professores do ensino médio. No entanto, esse movimento, ainda que bastante circunscrito, tem dado fôlego na luta política e trazido importantes contribuições para a formação de pesquisadores no Brasil.

A luta que temos de travar ainda é grande. Nossos inimigos não estão apenas nas instituições governamentais, com suas leis que procuram nos silenciar, mas também entre nossos colegas de profissão. Recentemente ouvi um comentário de um professor do departamento de filosofia – pessoa que faz pesquisa em filosofia, por assim dizer, “pura” – que um evento que se realizou em agosto de 2019 no campus de Marília e trazia por nome “Educação e Filosofia” não era de filosofia. A pergunta que fazia era: por que colocam a filosofia como título de eventos que não fazem ou não falam de filosofia? Esses eventos de Educação [Filosofia da Educação e Ensino de Filosofia] precisam, afinal, aprender “a se colocar no seu lugar”. Isso demonstra que ainda temos de trilhar longos caminhos e travar muitas batalhas para evidenciar o trabalho filosófico que é feito em nossas pesquisas.

Por outro lado, temos conseguido formar um grupo de pessoas para pensar o ensino da filosofia de modo a dar às pesquisas a densidade filosófica requerida pelos problemas, também filosóficos, imanentes ao processo de ensinabilidade e aprendibilidade do filosófico. Esse movimen-

to em torno das pesquisas sobre o ensino da filosofia tem contribuído para mudar certa mentalidade que coloca essa tematização como um problema distante da filosofia. Um problema também *ad hoc*. Penso que haja, ainda, um longo percurso a se trilhar para dar mais densidade às produções teóricas, para que as práticas de ensino se materializem, as práticas se tornem pesquisas e as pesquisas, práticas educacionais.

Os capítulos que se apresentam nesse livro foram capturados por esse movimento PROF-FILO/ANPOF-EM/GT-Filosofar e Ensinar a Filosofar. Instigados por Patrícia Velasco que, além de organizar o livro, lhes coloca questões sobre a ressonância da problemática do ensinar e do aprender a filosofia à tradição filosófica, as autoras e autores refletem sobre “QUAL filosofia ensinar e aprender”. Essas filósofas e esses filósofos procuram na tradição do pensamento filosófico reflexões, problematizações e ressonâncias dos problemas, ora atuais, ora tradicionais, da filosofia que pensa o seu ensino e sua aprendizagem, para nos ajudar a levantar nossas próprias questões como professores dessa disciplina. Tendo em vista que, como sabemos, nem todos os filósofos da tradição pensaram explicitamente o ensino da filosofia, essa obra traz um tom não só ensaístico, como não poderia deixar de ser, mas também provocador. As autoras e autores deste livro fazem, pois, os filósofos da tradição pensarem aquilo que ainda não haviam pensado, a fim de (n)os forçar a filosofar no ensino e na aprendizagem da filosofia.

Nesse sentido, as páginas que seguem trazem uma potência de pensamento em um momento em que já não temos tanta certeza de qual é o lugar da filosofia no ensino médio. Temos, atualmente, um contexto em que há, mais uma vez, uma fratura do lugar da filosofia na escola, agora pela BNCC. Mas, diferentemente dos anos de 1969, quando a filosofia passa a ser optativa, e 1971, quando é retirada do currículo, temos, hoje, um amparo político, fomentado pela ANPOF, ANPOF/EM, GT Filosofar e Ensinar a Filosofar e reiterado pelo número de pesquisadores que estão na ativa, política e teoricamente. Além disso, o aumento da produção teórica que vem sendo publicizada em diferentes espaços tem, assim como este livro, se somado às frentes de resistência do ensino da filosofia, dando-nos mais forças para combater essas fraturas que nos são imputadas.

Assim, as filósofas e os filósofos que assinam esse livro trazem uma fina e instigante maneira de olhar para a filosofia e depreender dela possibilidades de se pensar o seu ensino e sua aprendizagem. Para pensar tais possibilidades, convido as leitoras e os leitores a, cuidadosamente, (re)visitar com os autores não só os lugares, mas, especialmente, os caminhos por eles percorridos nesse exercício de resistir aos revezes históricos, legais e políticos, com e pela filosofia. E quem sabe, unirem-se a nós, que insistimos em rolar a pedra montanha acima, na tentativa de evitar a repetição do mito de Sísifo no contexto das pesquisas sobre o ensino da filosofia.

# APRESENTAÇÃO<sup>1</sup> |

Patrícia Del Nero Velasco

Desde a Grécia antiga, a temática da formação – tanto do indivíduo quanto do filósofo – constitui-se como parte da história da Filosofia. Perguntas como “O que é Filosofia?”, “No que consiste o ensinar? O que significa aprender?”, “É possível ensinar Filosofia?”, “Aprende-se Filosofia?”, “Há técnicas de ensino que independem do conteúdo a ser ensinado? (Seria possível uma didática geral?)”, “Por que ensinar Filosofia?”, entre outras, foram discutidas por pensadoras e pensadores, entrelaçadas às teorias filosóficas, imbricadas às demais temáticas e ao contexto das obras destes(as) autores(as). Neste sentido, o Ensino de Filosofia não foi pensado pelos filósofos clássicos de modo dissociado dos problemas postos aos seus respectivos tempos.

Não obstante, a tradição universitária brasileira usualmente considera as questões do Ensino de Filosofia como de ordem exclusivamente pedagógica; nos cursos de formação de professores, estabelece-se uma nítida cisão entre as disciplinas filosóficas (aquelas que tratam de temas, das

---

<sup>1</sup> Parte substancial deste texto foi publicada na seção inaugural do artigo “O que é isto – o PROF-FILO?”, de minha autoria (VELASCO, 2019), o qual integra o dossiê sobre Ensino de Filosofia da Revista *O que nos Faz Pensar* (PUC-RJ). Agradecemos ao editor da Revista, Pedro Duarte, assim como aos organizadores do referido dossiê, Edgar Lyra e Marcela Oliveira, por cederem os direitos autorais para essa nova publicação.

grandes áreas e da história da Filosofia – e costumam ser compartilhadas com o Bacharelado) e as disciplinas educacionais, as quais versam sobre didática, políticas educacionais, psicologia da educação e práticas de ensino – sendo ministradas, geralmente, para discentes de várias licenciaturas. Os temas e problemas filosóficos não costumam ser considerados, nos cursos de graduação em Filosofia, em relação com suas implicações e seus direcionamentos para o ensino<sup>2</sup>.

Trata-se de um modelo de formação de professores amplamente criticado, há cerca de 40 anos, por pesquisadores da área. Crítica esta reconhecida pelos documentos legais desde a LDB de 1996. O Parecer CNE/CP 09/2001 e o documento que o substituiu em 2015, Parecer CNE/CP 02/2015, por exemplo, determinam a terminalidade e a integralidade próprias da Licenciatura com relação ao Bacharelado, a qual passa a se constituir, ao menos na letra da lei, em um projeto específico, com currículo e perfil de formação próprios (BRASIL, 1996, 2002, 2015).

Os cursos brasileiros de Licenciatura em Filosofia, contudo, ainda procuram estratégias formativas e condições institucionais para executarem as mudanças legais. Neste contexto, as palavras de Menezes permanecem atuais: “[...] a Universidade tem aceitado formar professores como espécie de tarifa que ela paga para poder fazer ciência em paz. A Universidade tem que assumir a formação do professor como tarefa, como uma de suas tarefas centrais” (1986, p. 120). No caso específico da Filosofia, há muito ainda a ser feito para que as licenciandas e os licenciandos reflitam filosoficamente sobre as didáticas e as metodologias do Ensino de Filosofia, para que as graduações propiciem que a futura professora e o futuro professor pesquisem a prática docente sob a ótica da literatura filosófica; para, enfim, que os cursos de formação concebam o Ensino de Filosofia como indissociável da própria Filosofia.

---

<sup>2</sup> Esta concepção formativa resultou no estabelecimento de uma hierarquia dentro do meio acadêmico brasileiro: os cursos de formação docente são historicamente considerados cursos de segunda categoria, principalmente quando comparados aos respectivos bacharelados. Prioriza-se e valoriza-se a formação do pesquisador em detrimento da formação do professor, “como se fosse possível ser um bom professor sem pesquisar a própria prática – ou um bom pesquisador sem compartilhar a pesquisa com outros” (GALLO; KOHAN, 2000, p. 181). Sobre formação em Ensino de Filosofia, cf. Tomazetti (2012) e Velasco (2014).

Poderiam a leitora e o leitor, contudo, objetar: em que medida é possível, efetivamente, defender que as questões relativas ao Ensino de Filosofia compreendem problemas e objetos de investigação da própria Filosofia? O presente livro sustenta – na esteira de um movimento crescente nas últimas décadas, no Brasil e em países da América Latina<sup>3</sup> – que ensinar (e aprender) Filosofia demanda uma inserção *na* Filosofia: ainda que de maneira não refletida, toda professora e todo professor ensinam Filosofia de acordo com o modo como se relacionam com essa – seja qual for – Filosofia. Uma vez que a questão “Que é isto – a Filosofia?” é eminentemente filosófica, o ensino (e a aprendizagem) da (em) Filosofia ocorre necessariamente em terreno filosófico.

Como afirma Kohan, “parece claro que não é possível ensinar filosofia sem ensinar alguma filosofia [...]; também não é possível fazê-lo sem habitar certo espaço para o pensamento e sem configurar determinados sentidos para seu ensino e sua aprendizagem” (2000, p. 25). Diferentes concepções de Filosofia implicam distintos modos de ensinar Filosofia: a escolha de temas, autores, períodos históricos e/ou habilidades cognitivas/objetivos de aprendizagem não é neutra. As reflexões sobre o ensino da Filosofia estarão, sempre, imbricadas por perspectivas filosóficas, não havendo imparcialidade docente na seleção de conteúdos e métodos de ensino, nem tampouco nas discussões sobre estes últimos.

Uma vez que há (ao menos) uma perspectiva filosófica implicando nas reflexões sobre o Ensino de Filosofia, infere-se que este contém pressupostos filosóficos. As discussões sobre esses pressupostos – a identidade da Filosofia e do filosofar, seu sentido formativo e sua finalidade enquanto disciplina, a determinação do que ensinar e de como fazê-lo, as relações entre a Filosofia e sua história etc. – demarcam e constituem a intitulada *Filosofia do Ensino de Filosofia*.

---

<sup>3</sup> Uma leitura obrigatória sobre a temática compreende a obra *O ensino de filosofia como problema filosófico* (2009), do argentino Alejandro Cerletti, a qual reúne reflexões basilares para se pensar o ensino filosófico, tais como: o que é filosofia? O que significa ensinar? O que há de criação e de repetição na filosofia e em seu ensino? Quais as relações entre filosofia, história e ensino da filosofia? Quais os objetivos e o valor formativo da filosofia como disciplina do ensino médio? Quais as possibilidades e os limites do ensino filosófico institucionalizado? Há uma didática propriamente filosófica? É possível ensinar filosofia sem ser, em alguma medida, filósofo?

Se os diferentes objetos temáticos da Filosofia caracterizam as distintas subáreas de pesquisa desta última, como Filosofia Política, Filosofia Moral, Filosofia da Lógica, Filosofia da Linguagem e Filosofia da História, por exemplo, o Ensino de Filosofia, tomado como objeto e problema de investigação filosóficos, delimita e identifica a supramencionada Filosofia do Ensino de Filosofia, subárea de conhecimento de cunho filosófico que toma para si as reflexões sobre os fundamentos teóricos e os pressupostos do referido ensino, fincando-se na interface entre Filosofia e sala de aula.

As questões do ensino e da educação, quando irrompem na Filosofia, abrem espaços de problematização que podem oferecer aos futuros professores outros modos de pensar, outros modos de interrogar. [...] O ensino está circunscrito à instituição escolar e à presença do professor. [...] Problematizar o que ali ocorre, como ocorre, com quem ocorre é [...] um exercício filosófico, ou seja, o que poderia chamar de uma Filosofia do Ensino. (TOMAZZETI, 2016, p. 75-80).

O livro que a leitora e o leitor têm em mãos reúne ensaios de diversos/as professores/as-pesquisadores/as, os/as quais tomam filósofos de seu interesse para debater as relações entre Filosofia e Ensino. Nesse sentido, a obra constitui-se de uma série de *exercícios filosóficos* que, por sua própria natureza e objeto de investigação, exemplifica e procura dar densidade filosófica para as reflexões na área supramencionada. A cada capítulo percorrido, a cada mote escolhido para discussão, a cada referência bibliográfica usada, torna-se evidente que:

grandes pensadores [...] não deixaram de fora do espaço de seu pensamento a questão do ensino da Filosofia, mas antes o trataram de forma implicada no contexto de sua obra, e o modo como esse assunto foi pensado por esses autores não está posto como algo exterior, ou, ainda, heterodoxo às suas teorias filosóficas, mas de forma imanente aos problemas que colocavam aos seus próprios tempos e ao alcance de suas filosofias. (GELAMO, 2009, p. 82).

Os capítulos que compõem o presente volume constituem uma rica amostra de como as discussões sobre ensinar Filosofia permeiam obras clássicas usualmente identificadas com outros temas e problemas filosóficos. Ademais, a indissociabilidade entre a filosofia e seu ensino está tam-

bém presente nas propostas e nos percursos filosóficos criados por cada autora e cada autor deste livro coletivo, os quais evidenciam e põem em jogo, em alguma medida, a relação que cada professor/a-pesquisador/a tem com o filosofar e o ensinar a filosofar. Em última instância, a obra constitui-se de possíveis construções do problema filosófico “ensinar filosofia”:

Construir o problema filosófico “ensinar filosofia” requer aceitar que se trata de uma questão de conceito e não apenas, ou simplesmente, de estratégias de ensino, de didática ou de metodologia. Levar ao conceito ou “ensinar filosofia” exige, por sua vez, reconhecer que as estratégias didáticas teriam um valor relativo diante das posições filosóficas que terão que ser assumidas, e poderão variar ante as diferentes decisões tomadas perante o problema “ensinar filosofia”. (CERLETTI, 2009, p. 79).

Embora amadurecida e encaminhada apenas recentemente, a ideia do projeto de construções do problema filosófico “ensinar filosofia”, ora publicado, data de 2015. No referido ano, responsável pela disciplina *Filosofia do Ensino de Filosofia* do curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal do ABC, vislumbrei a possibilidade da obra ao convidar colegas da UFABC para ministrar uma aula-exercício durante os meus cursos. A ideia era que elegessem filósofos para discutir a concepção de Filosofia destes, uma possível concepção de ensino de Filosofia ensaiada a partir do que é Filosofia para o filósofo em questão e, eventualmente, a relação destas concepções com a História da Filosofia. Exercício similar já era realizado com as discentes e os discentes da disciplina, as/os quais criavam e debatiam durante as aulas suas próprias concepções de Filosofia e ensino<sup>4</sup>.

A partir de 2017, com o início das atividades do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) e as inúmeras reflexões advindas não só das disciplinas, mas dos numerosos momentos de discussão sobre a natureza do programa, a concretização do projeto fez-se, de algum modo, urgente. Necessária enquanto material possível de apoio às disciplinas e aos

---

<sup>4</sup> Os ensaios desenvolvidos pelas/os licenciandas e licenciandos da disciplina Filosofia do Ensino de Filosofia no segundo quadrimestre letivo de 2015 foram publicados em forma de artigo coletivo no número inaugural da Revista Digital de Ensino de Filosofia – REFILO, com o título “Identidade e Ensino da Filosofia: correspondências e problematizações” (VELASCO et al., 2015).

trabalhos desenvolvidos pelas professoras e pelos professores discentes do PROF-FILO; relevante – julgamos – para o processo de consolidação da área de Ensino de Filosofia junto à comunidade filosófica nacional.

As autoras e autores convidados tiveram total liberdade de criação, traçando os percursos que consideraram mais interessantes ou pertinentes para a discussão pretendida. Sabe-se que alguns filósofos não apresentaram explicitamente as questões-tema do livro. Nestes casos, os capítulos adquiriram um tom ainda mais ensaístico. Daí o subtítulo da obra: “ensaios a contrapelo”. Nos textos que compõem esta última, as filosofias não são tomadas do mesmo modo como um especialista em determinado filósofo o faria: são, antes, fonte e caminho para se pensar a problemática filosófica de ensinar a filosofar<sup>5</sup>.

Dada a riqueza da literatura filosófica, procurou-se minimamente varrer os vários períodos da História da Filosofia. A prioridade na estruturação da obra, contudo, foi outra, a saber, a participação de pesquisadoras e pesquisadores com histórico de trabalho e inserção na área de Ensino de Filosofia – garantindo que as questões debatidas em cada capítulo fossem problemas efetivamente caros às escritoras e escritores, dialogando com as respectivas trajetórias profissionais<sup>6</sup>. Justifica-se, pois, o caráter coletivo do livro: ao propor debater a intrínseca relação entre as diferentes concepções de filosofia e suas inúmeras possibilidades de ensino, a partir de percursos próprios e singulares, o texto não poderia ter uma única autoria. As diversas perspectivas filosóficas abordadas requerem, necessariamente, autoria plural.

Se o embrião do livro previa apenas a colaboração daqueles que compõem o núcleo UFABC do PROF-FILO, após alguns anos e, principalmente, depois de ricos encontros com colegas que se dedicam às problematizações do Ensino de Filosofia como objeto de reflexão e pesquisa filosóficas, os convites foram estendidos para além do âmbito do LaPEFil – *Laboratório de Pesquisa e Ensino de Filosofia* (UFABC/CNPq). Todavia, os prazos e as agendas sempre repletas de todos nós – que nos desdobramos

<sup>5</sup> A sugestão do subtítulo em questão foi dada pelo prof. Paulo Tadeu da Silva, a quem registro meu agradecimento.

<sup>6</sup> Observa-se que a grande maioria de autoras e autores estão credenciados em um mestrado profissional (seja o PROF-FILO, seja o Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN) do CEFET-RJ). Outras e outros tantos compõem o grupo de trabalho (GT) “Filosofar e Ensinar a Filosofar” da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF).

entre a pesquisa e o ensino, entre as ocupações administrativas e os eventos científicos – impediram a ampliação dos convites e, principalmente, restringiram os aceites. Gostaríamos de poder incluir outros autores de tradições filosóficas diferentes e, igualmente, filósofas e suas concepções de Filosofia e ensino. Na impossibilidade de realização imediata desse desejo, temos a felicidade de apresentar as páginas que se seguem<sup>7</sup>, deixando as portas abertas – por que não? – para a organização de um próximo volume.

Espera-se que os ensaios aqui publicados possam circular entre aquelas e aqueles que vivenciam a Filosofia e seu ensino, fomentando ideias e projetos, propiciando diálogos, oferecendo subsídio para as reflexões sobre a problemática filosófica de ensinar a filosofar – discussões extremamente caras à Filosofia, à consolidação da área de Ensino de Filosofia no Brasil e ao cenário político-educacional vigente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 31, 18 jan. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 02/2015. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 jul. 2015.

CERLETTI, A. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Ensino de Filosofia, 1).

GALLO, S.; KOHAN, W. O. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: GALLO, S.; KOHAN, W. O. (org.). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 174-196.

GELAMO, R. P. *O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

---

<sup>7</sup> A publicação das páginas supracitadas foi viabilizada pelo Projeto de Pesquisa “A constituição do Ensino de Filosofia como campo de conhecimento: mapeamento da área na década de 2008 a 2018”, aprovado na modalidade Pós-Doutorado Sênior do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Chamada CNPq Nº 22/2018; Processo 148901/2018-2), realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Marília, sob supervisão do Prof. Dr. Rodrigo Peloso Gelamo, a quem agradecemos a parceria e o precioso prefácio.

KOHAN, W. O. Fundamentos à prática da filosofia na escola pública. *In: KOHAN, W. O.; LEAL, B.; TEIXEIRA, A. S. (org.). Filosofia na escola pública*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 21-73.

MENEZES, L. C. Formar professores: tarefa da universidade. *In: CATANI, D.; MIRANDA, H.; MENEZES, L. C.; FISCHMANN, R. (org.). Universidade, Escola e Formação de Professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986. p.115-125.

TOMAZETTI, E. M. Formação e Arte de viver: o que se ensina quando se ensina Filosofia? *In: PAGNI, P. A.; BUENO, S. F.; GELAMO, R. P. (org.). Biopolítica, arte de viver e educação*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 229-247.

TOMAZETTI, E. M. Papel da Filosofia na formação de educadores. *In: SEVERINO, A. J.; LORIERI, M. A.; GALLO, S. (org.). O papel formativo da filosofia*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 69-84.

VELASCO, P. D. N. Docência e formação em Filosofia: para pensar o tempo presente. *In: PAGOTTO-EUSÉBIO, M. S.; ALMEIDA, R. (org.). O que é isto, a Filosofia [na escola]?* São Paulo: Laços - Selo Képos, 2014. p. 11-31.

VELASCO, P. D. N.; BARROS, C. Z. Z.; BONOTE, M. T.; OGGIONI, S. C.; PINTOR, V. D. Identidade e Ensino da Filosofia: correspondências e problematizações. *Revista Digital de Ensino de Filosofia – REFILO*, Santa Maria, ano I, n.1, p. 06-22, dez. 2015.

VELASCO, P. D. N. O que é isto – o PROF-FILO? *O que nos faz pensar*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 44, p. 76-107, jan./jun. 2019.

# SÓCRATES E A FILOSOFIA COMO FORMA DE VIDA — E MORTE: ENSAIO SOBRE A PROBLEMÁTICA FILOSÓFICA DE ENSINAR A FILOSOFAR<sup>8</sup>

Patrícia Del Nero Velasco<sup>9</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

Considerado por muitos como o patrono da filosofia<sup>10</sup>, Sócrates preferiu a experiência viva do diálogo às obras escritas; ainda assim,

<sup>8</sup> Uma versão preliminar e mais enxuta deste texto, intitulada “Sócrates e a filosofia: ensaio sobre a problemática filosófica de ensinar a filosofar”, foi apresentada no GT *Filosofar e Ensinar a Filosofar* durante o XVIII Encontro Nacional da ANPOF, em outubro de 2018. Registro aqui meu agradecimento às colegas e aos colegas presentes, cujos apontamentos foram de grande valia para a versão ora publicada.

<sup>9</sup> Doutora em Filosofia (PUC-SP). Professora da Universidade Federal do ABC, onde atua no curso de Licenciatura em Filosofia, no núcleo UFABC do PROF-FILO e no Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Lidera o grupo de pesquisa do CNPq *Laboratório de Pesquisa e Ensino de Filosofia* (LaPEFil) e integra o núcleo de sustentação do grupo de trabalho (GT) da ANPOF “Filosofar e Ensinar a Filosofar”.

<sup>10</sup> Não é pretensão deste texto adentrar o debate sobre a origem da filosofia, seja porque a autora reconhece as filosofias africanas e afrodiáspóricas, seja porque qualquer posicionamento neste sentido não alteraria em nada o propósito do presente trabalho. Para uma introdução sobre o multiculturalismo na filosofia e, especificamente,

deixou um legado e uma forma de viver a filosofia – e morrer por ela – que nos permite identificar uma concepção de filosofia e, igualmente, de ensino de filosofia.

Para tanto, tomaremos como fio condutor das reflexões o texto platônico *Defesa de Sócrates*<sup>11</sup> (1987), considerado como o mais próximo do pensamento socrático. Cabe frisar que não compete a este texto discutir a fidelidade histórica do discurso proferido por Sócrates no tribunal de Atenas, nem tampouco explorar o intricado limiar entre o Sócrates filósofo e o Sócrates personagem e voz das diferentes teses platônicas<sup>12</sup>. Até porque – como ousou dizer Pierre Hadot sobre a possibilidade de reconstituir o que Sócrates realmente foi – “em certo sentido, pouco importa!” (2012, p. 7)<sup>13</sup>. Cativa-nos o legado socrático: a experiência filosófica viva da qual em maior ou menor medida somos tributários<sup>14</sup>. Na esteira de Kohan (2009, p. 19), buscamos a *figura* de Sócrates que nos “ajuda a pensar a impossibilidade ou a inconveniência de separar o filósofo do professor [...], nos ajuda a pensar, a nós que damos voltas em torno da filosofia, sua aprendizagem e seu ensino”.

---

sobre a filosofia africana, sugere-se o capítulo “Etnicidade, Cultura e Filosofia”, de Robert Bernasconi (2002); para uma comparação entre Sócrates e Orunmila, deus Yoruba da sabedoria, pode-se consultar o trabalho da filósofa nigeriana Sophie Oluwole, intitulado *Socrates and Orunmila. Two Patron Saints of Classical Philosophy* (2014).

<sup>11</sup> Na tradução aqui adotada, o referido texto é intitulado *Defesa de Sócrates* (1987); em outras traduções, *Apologia de Sócrates*. Usaremos, indistintamente, ambos os títulos.

<sup>12</sup> “Como nada escreveu, preferindo a experiência direta do diálogo vivo, Sócrates proporcionou a seus seguidores e à posteridade diferentes formas de interpretação de seu pensamento, que inspiraram, direta ou indiretamente, distintas correntes filosóficas. Isso gerou o chamado problema do “Sócrates histórico”, a dificuldade de saber com certeza se e quais fontes que nos restaram sobre o socratismo – além de Platão e Xenofonte, principalmente o comediógrafo Aristófanes e Aristóteles – nos apresentariam o retrato fiel de suas ideias” (BOLZANI FILHO, 2017, p. 84).

<sup>13</sup> Em outra passagem de seu *Elogio de Sócrates*, complementa Hadot (2012, p. 19): “Não temos que buscar o que, historicamente, pode ser propriamente socrático nas discussões narradas por Platão, mas temos de extrair o significado da ironia socrática tal como a tradição a conheceu, os movimentos da consciência aos quais ela corresponde”.

<sup>14</sup> É forçoso aqui reproduzir as palavras com as quais Huisman abre o capítulo *O homem diferente de todos os demais*: “em vez de nos lançarmos em busca do verdadeiro Sócrates – busca certamente destinada ao fracasso –, admitamos de uma vez por todas que tudo o que se disse ‘socrático’ foi sim inspirado por nosso homem e que nesse sentido Sócrates é sim o pai de todos os Sócrates de papel que os grandes autores fizeram reviver para nós” (HUISMAN, 2006, p. 33).

## 2. O DIÁLOGO COMO MISSÃO: NOTAS A PARTIR DA *DEFESA DE SÓCRATES*

Em 399 a.C., cerca de 500 cidadãos reuniram-se em Atenas para julgar Sócrates, uma figura conhecida na cidade e extremamente controversa. Sócrates ocupava-se dialogando com as pessoas – fazendo com que estas justificassem seus conhecimentos e ideias, suas virtudes e habilidades. Não fazia distinção social ou econômica na escolha de seus interlocutores: interrogava cidadãos ilustres sobre suas especialidades; conversava com mulheres sobre o amor; oferecia ao escravo pistas de acesso a um famoso teorema matemático<sup>15</sup>. A atividade dialógica de Sócrates “[...] abria-se a qualquer um que manifestasse situação psicológica favorável à realização do processo de autoconhecimento. Essa forma de seleção dos interlocutores-educandos tornava democratizadora a pedagogia socrática” (PESSANHA, 1987, p. xix).

Diante do tribunal dos heliastas – acusado de não reconhecer os deuses do Estado, introduzir novas divindades e corromper a juventude –, Sócrates afirma<sup>16</sup>, logo no início de sua apologia, dizer a verdade e obedecer à lei:

Não sei, Atenienses, que influência exerceram meus acusadores em vosso espírito; a mim próprio, quase me fizeram esquecer quem sou, tal a força de persuasão de sua eloquência. Verdade, porém, a bem dizer, não proferiram nenhuma [...] ou quase nenhuma; de mim, porém, vós ides ouvir a verdade inteira.

Bem, Atenienses, é mister que apresente minha defesa, que empreenda delir em vós os efeitos dessa calúnia [...]; considero, porém, a empresa difícil e não tenho a mínima ilusão a esse respeito. Seja como for, que tomem as coisas o rumo que aprouver ao deus, mas cumpre obedecer à lei e apresentar defesa. (PLATÃO, 1987, p. 5-6 [17a-b; 19a]).

---

<sup>15</sup> Faz-se aqui menções específicas aos diálogos platônicos *O Banquete* (2011) e *Menão* (1980). No primeiro, Sócrates refere-se ao discurso sobre Eros que ouviu de Diotima de Mantinea (201d-212a) e, segundo ele, “Foi ela quem me doutrinou nas questões do amor” (2011, p. 147 [201e]); na segunda obra mencionada, por sua vez, Sócrates dialoga com um dos escravos de Menão (82b-85b), o qual, conduzido pelo filósofo, reconstitui “uma das demonstrações geométricas do teorema de Pitágoras, o qual afirma que a hipotenusa de um triângulo retângulo [...] elevada ao quadrado é igual à soma dos seus catetos ao quadrado, sendo que esta soma, por sua vez, tem o mesmo valor da área do quadrado almejado” (GOTTSCHALK, 2007, p. 19).

<sup>16</sup> Uma vez que o presente texto não está preocupado com o problema do “Sócrates histórico”, optou-se por fazer referência às falas socráticas na obra platônica como sendo do próprio Sócrates – um recurso não só estilístico, mas coerente com a priorização do legado filosófico de Sócrates aqui adotada.

Nota-se uma primeira ironia na afirmação socrática de preocupação com o cumprimento da lei, tendo em vista que as acusações que pesavam sobre o filósofo compreendem, em sentido amplo, uma desobediência civil. Vê-se, igualmente, que apesar da demonstrada falta de esperança com relação ao resultado do julgamento, parte da tranquilidade de Sócrates devia-se à também referida vontade do deus. Mais uma ironia socrática, dado que não reverenciar os deuses reconhecidos pelo estado, como mencionado, constituía outra das acusações contra nosso filósofo. Não é à toa que em seu *Elogio de Sócrates*, Pierre Hadot afirma: “A ironia socrática torna-se dramática quando nós a vemos, graças ao testemunho da *Apologia de Sócrates*, exercer-se às custas dos acusadores do filósofo e provocar, de algum modo, sua condenação à morte” (2012, p. 23).

A respeito das acusações que sofre, Sócrates recorda parte do texto – “Sócrates é réu de pesquisar indiscretamente o que há sob a terra e nos céus, de fazer que prevaleça a razão mais fraca e de ensinar aos outros o mesmo comportamento” (PLATÃO, 1987, p. 6 [19b]) – considerando-o difamatório: “Na realidade, não têm fundamento nenhum essas balelas; tampouco falará verdade quem vos disser que ganho dinheiro lecionando” (PLATÃO, 1987, p. 7 [19e]).

As denúncias em questão aproximam a ocupação de Sócrates daquela exercida pelos sofistas. Segundo Roberto Bolzani Filho (2017, p. 86):

Foram chamados de “sofistas” indivíduos que ofereciam seus saberes aos jovens cidadãos de posse que pudessem remunerá-los, em troca do aprendizado de diversos tipos de técnicas e conhecimentos. O termo “sofista”, *sophistés*, poderia ser traduzido por “sábio”, porque é próximo de outros termos, *sophós* e *sophía*, que também compõem as palavras “filósofo” e “filosofia”. Na origem, portanto, essa denominação apenas aponta para certo reconhecimento de que esses indivíduos se destacavam no domínio de determinadas técnicas e saberes. No entanto, logo o senso comum ateniense e parte de sua elite intelectual pareceram ter visto razões para depreciar essa atividade, de natureza claramente pedagógica, nela vendo efeitos deletérios para os jovens alunos.

Na democracia ateniense, cabia aos sofistas o ensinamento de conhecimentos específicos e, igualmente, da retórica – a arte de dominar

os recursos formais indispensáveis à persuasão. Em um contexto em que a promoção política estava intimamente relacionada ao poder da palavra na assembleia, a arte da retórica assumia um valor inestimável. Por conseguinte – e a despeito da forma pejorativa como parte da elite intelectual de Atenas a interpretava –, a atividade sofística era apreciada por jovens aprendizes, os quais a consideravam como pedagógica.

Sócrates, por seu turno, embora afirme que ache bonito ser capaz de ensinar [19d], procura elucidar, diante dos juízes, a sua ciência e missão – demarcando a distância que existe entre a sua atividade dialógica e aquela exercida pelos sofistas.

Eu nunca fui mestre de ninguém, conquanto nunca me opusesse a moço ou velho que me quisesse ouvir no desempenho de minha tarefa. Tampouco falo se me pagam, e se não pagam, não; estou igualmente à disposição do rico e do pobre, para que me interroguem ou, se preferirem ser interrogados, para que ouçam o que digo. (PLATÃO, 1987, p. 18 [33a-b]).

Busca esclarecer, ao longo de sua defesa, que não transmite conhecimentos (sejam estes sobre retórica ou quaisquer outros) e, por isso, não pode ser denominado “professor”. Muito menos cobra por seus “ensinamentos”, o que era de praxe entre os sofistas. E a razão prioritária da recusa em ser considerado mestre é que, para Sócrates, a verdadeira sabedoria consiste no reconhecimento da própria ignorância. Como poderia ele, que reconhece que nada sabe, ensinar alguém? A razão socrática de inquirir as pessoas e os saberes estabelecidos não é a de informar, “mas formar. [...] Sócrates interroga aqueles com quem dialoga e os enche de perturbação de tal modo a levá-los a questionarem a própria vida e, com isso, tenta conduzi-los à tomada de consciência” (RODRIGUES; GELAMO, 2018, p. 455).

Assim sendo, o propósito da atividade socrática é radicalmente diferente da ocupação dos sofistas. E cabe explorarmos esta distinção a partir de excertos da *Defesa de Sócrates*. Interessa-nos especialmente a passagem em que Sócrates dá o testemunho de sua ciência a partir da consulta feita pelo amigo Querefonte ao deus Apolo, em Delfos.

Segundo o relato de Sócrates, Querefonte perguntou ao Oráculo se existia alguém mais sábio do que Sócrates, obtendo uma resposta negativa da Pítia, sacerdotisa do templo de Apolo, responsável por transmitir a mensagem oracular. Diante da afirmação da Pitonisa, Sócrates coloca-se a refletir: “Que quererá dizer o deus? Que sentido oculto pôs na resposta? Eu cá não tenho consciência de ser nem muito sábio nem pouco; que quererá ele, então, significar declarando-me o mais sábio? Naturalmente, não está mentindo, porque isso lhe é impossível” (PLATÃO, 1987, p. 8 [21b]).

A fim de investigar a declaração do Oráculo, Sócrates foi ter com aqueles reputados que se passavam por sábios em Atenas: os políticos, os poetas e os artesãos. Dessa experiência investigativa, nosso filósofo percebe que embora tivessem conhecimentos sobre suas próprias artes, supunham conhecer os demais assuntos, considerando-se mais sábios também em outros campos. Em sua perquirição, acaba por concluir:

É bem provável que nenhum de nós saiba nada de bom, mas ele supõe saber alguma coisa e não sabe, enquanto eu, se não sei, tampouco suponho saber. Parece que sou um nadinha mais sábio que ele exatamente em não supor que saiba o que não sei. [...]. De sorte que perguntei a mim mesmo, em nome do oráculo, se preferia ser como sou, sem a sabedoria deles nem sua ignorância, ou possuir, como eles, uma e outra; e respondi, a mim mesmo e ao oráculo, que me convinha mais ser como sou. (PLATÃO, 1987, p. 9 [21d-22e]).

Embora conhecedores de suas artes, os políticos, os poetas e os artesãos nada sabiam “sobre os assuntos fundamentais da vida humana, que concernem aos valores morais e à felicidade”; já Sócrates “detinha a ligeira vantagem de estar consciente de sua ignorância, e de que nisso residia seu saber superior (21c-23b). O deus, então, estava certo” (BOLZANI FILHO, 2017, p. 90). Uma vez que a verdadeira sabedoria compreende a consciência da própria ignorância – e “era pois sem saber que Sócrates fazia metafísica!” (HUISMAN, 2006, p. 151) –, passa Sócrates a assumir a interrogação como ocupação, considerando-a a serviço do deus. Uma atividade que, por expor a fragilidade discursiva dos supostos sábios de Atenas, torna-o (como acima explorado) figura indesejada na cidade. Sócrates acaba por ensinar, ainda que sem nada transmitir, que o grande valor

não está na ciência das coisas, mas na consciência da própria ignorância – imprescindível à apropriação da alma e à consciência do próprio homem.

Para Sócrates, virtude (*aretê*) é, pois, conhecimento. Não obstante,

Essa episteme – que não pode ser ensinada – não constitui uma ciência sobre coisas ou informações voltadas para a obtenção de prestígio ou de riquezas: é o conhecimento de si mesmo, a autoconsciência despertada e mantida em permanente vigília. Bom é, assim, o homem autoconstruído a partir de seu próprio centro e que age de acordo com as exigências de sua alma-consciência: seu oráculo interior finalmente decifrado. (PESSANHA, 1987, p. xxi).

Sócrates reconhecia sua atividade como uma maneira de cooperar com o deus, acreditando “que jamais aconteceu à cidade maior bem que minha obediência ao deus [...]; parece-me que o deus me impôs à cidade com essa incumbência de me assentar perto, em toda parte, para não cessar de vos despertar, persuadir e repreender um por um” (PLATÃO, 1987, p. 15-16 [30a- 30e]).

Pergunta-se: em uma Atenas de grande riqueza cultural, econômica e política<sup>17</sup>, na qual a democracia encontra campo fértil e “todo cidadão tem direito a voz e ao uso público do discurso, para persuadir seus pares sobre a melhor deliberação em favor do bem da cidade” (BOLZANI FILHO, 2017, p. 82), por que razão esse seu filho que nunca se esquivou dos deveres de cidadão e se dedicou ao diálogo com veemência é considerado uma ameaça à *polis*?

Com aqueles que eram autoridade em alguma atividade ou ramo de conhecimento, Sócrates partia das opiniões dos interlocutores sobre suas ocupações e passava a questioná-los sobre o sentido das palavras usadas. Conduzia-os a mostrar a ausência de precisão conceitual e a precariedade dos julgamentos emitidos, assim como a vulnerabilidade dos argumentos que sustentavam as diferentes asserções. Neste momento do

---

<sup>17</sup> “Sócrates nasceu em Atenas, em 470 a.C., e vivenciou os principais acontecimentos desse período que foi denominado ‘século de ouro’, em virtude de sua grande riqueza cultural. Nesse que também ficou conhecido como ‘século de Péricles’, Atenas adquire grande poder econômico e político, após a vitória definitiva dos Gregos contra os Persas nas Guerras Médicas. Florescem e vicejam diversas formas de saber e arte: escultura, pintura, retórica, historiografia, tragédia e comédia. A filosofia dá seus primeiros passos” (BOLZANI FILHO, 2017, p. 82).

diálogo, conhecido na literatura como *ironia*, Sócrates habilmente enredava seu interlocutor com o poder das palavras usadas, forçando-o no jogo dialógico a admitir a própria ignorância sobre aquilo que até então era tido como familiar, verdadeiro e seguro. Destarte, atribui-se à ironia uma função catártica: “uma purificação da alma por via da expulsão das idéias turvas, das ilusões e dos equívocos que distanciavam a alma de si mesma” (PESSANHA, 1987, p. xviii).

No cumprimento daquilo que identificava como *sua missão* – levar os homens a cuidar da própria alma e procurar o verdadeiro bem –, cabia a Sócrates ainda levar seus interlocutores a elaborarem seus *próprios* julgamentos, parindo ideias próprias e apropriadas a cada alma-consciência. Dá-se o nome de *maieutica* à prática dialógica em questão: com habilidade análoga à da fase da ironia, Sócrates propunha questões que auxiliavam aqueles com os quais dialogava a conceber ideias – conhecimento não mais oriundo daquilo que era disseminado por todos, mas fruto do reconhecimento da própria ignorância e, conseqüentemente, de um autoconhecimento.

Para estes que aceitavam a construção conduzida por Sócrates por meio do diálogo, tratava-se da oportunidade de renascimento: tomar consciência de si mesmo e assenhorar-se de sua própria alma. Para outros, contudo, o questionamento público dos valores morais e religiosos instaurados há séculos, que colocavam em dúvida a reputação de muitos homens honrados, era uma atividade condenável:

[...] para aquela democracia que recusava o direito de cidadania às mulheres, aos estrangeiros e aos escravos – portanto, à maioria da população de Atenas –, o Sócrates pedagogo e médico de almas constituía uma denúncia de suas limitações e, conseqüentemente, um perigo.

[...] Porque sua missão era levar *todos* os homens a buscar o verdadeiro bem – pelo cuidado da própria alma –, Sócrates contrariava os interesses daquela *minoría* que detinha o poder na democracia ateniense. Assim, quando em 399 a.C. a democracia condena-o à morte, ela não apenas o pune: ela se defende. (PESSANHA, 1987, p. xix-xx, grifos do autor).

A punição de Sócrates representa, em alguma medida, a defesa da democracia ateniense, uma vez que “Colocados à prova, muitos supostos

talentos e muitas reputações de sapiência revelavam-se infundados e muitas idéias vigentes e consagradas pela tradição manifestavam seu caráter preconceituoso e sua condição de meros hábitos mentais ou simples construções verbais sem base racional” (PESSANHA, 1987, p. viii). Ademais, a ironia socrática não tinha como consequência apenas a desmoralização das mais diversas personalidades que compunham a democracia de Atenas; antes, “causa[va]-lhes mal-estar, infring[ia]-lhes esta imperdoável ofensa de os fazer duvidar de si próprios” (MERLEAU-PONTY, 1986, p. 48-49).

Não obstante, ao discutir a pena de que considera digno, Sócrates questiona:

Que sentença corporal ou pecuniária mereço, eu que entendi de não levar uma vida quieta? [...] Eu que me entreguei à procura de cada um de vós em particular, a fim de proporcionar-lhe o que declaro o maior dos benefícios, tentando persuadir cada um de vós a cuidar menos do que é seu que de si próprio para vir a ser quanto melhor e mais sensato [...]? Que sentença mereço por ser assim? Algo de bom Atenienses, [...] como ser sustentado no Pritaneu. (PLATÃO, 1987, p. 21-22 [36b-d]).

De um lado, o pedido de pena de morte feito por Meleto, um de seus acusadores; de outro, a sanção proposta pelo próprio acusado (como era usual na época), a saber, ter o mesmo tratamento dado aos oficiais e vencedores dos jogos olímpicos. Somente sessenta votos de diferença determinaram o veredicto da condenação. Posto que Sócrates era visto como um cidadão de valor incontestável, bravo defensor da cidade e do povo ateniense, incapaz de se deixar contaminar pelos tiranos locais, provavelmente os juízes acatariam uma medida punitiva moderada eventualmente sugerida pelo nosso filósofo, evitando a pena máxima já decretada pelo acusador.

Todavia, Sócrates não poderia propor qualquer punição para si, fato que considerava como um consentimento da própria culpa. Como benfeitor da cidade e servidor do deus, julgava merecer o sustento no Pritaneu. Tratava-se, sem dúvida, de uma posição coerente com a forma de vida escolhida por Sócrates, como atesta o próprio no tribunal, ao não mostrar arrependimento algum pela ocupação a que se dedicava:

Estás enganado, homem, se pensas que um varão de algum préstimo deve pesar as possibilidades de vida e morte em vez de considerar apenas este aspecto de seus atos: se o que faz é justo ou injusto, de homem de brío ou de covarde. [...]

Grave falta, Atenienses, teria cometido eu, [...] se, quando um deus, como eu acreditava e admitia, me mandava levar vida de filósofo, submetendo a provas a mim mesmo e aos outros, desertasse o meu posto por temor da morte ou de outro mal qualquer. (PLATÃO, 1987, p. 14 [28b-d]).

Em outra passagem, Sócrates reafirma que não lamenta a sua ocupação e não a julga como malefício à cidade:

Se vos disser que assim desobedeceria ao deus e, por isso, impossível é a vida quieta, não me darei fé, pensando que é ironia; doutro lado, se vos disser que para o homem nenhum bem supera o discorrer cada dia sobre a virtude e outros temas de que me ouviste praticar enquanto examinava a mim mesmo e a outros, e que vida sem exame não é vida digna de um ser humano, acreditareis ainda menos em minhas palavras. Digo a pura verdade, senhores, mas convencer-vos dela não me é fácil. Acresce que não estou habituado a julgar-me merecedor de mal nenhum. (PLATÃO, 1987, p. 22 [37e-38a]).

Diante da pena indicada por Sócrates (congruente com a missão que lhe fora confiada pelo deus de Delfo), ou os juízes acatavam a proposta de sustentar Sócrates como herói ou benemérito da cidade, ou condenavam-no à morte, como sugeriu Meleto. Na impossibilidade de voltar atrás, cancelando a condenação, determinaram pela pena máxima.

Cabe mencionar que a morte não era um problema para Sócrates, como podemos ler na belíssima passagem de sua defesa em que discursa para aqueles que o absolveram:

[...] é bem possível que seja um bem para mim o que aconteceu [...]. Façamos mais essa reflexão: há grande esperança de que isto seja um bem. Morrer é uma destas duas coisas: ou o morto é igual a nada, e não sente nenhuma sensação de coisa nenhuma; ou então, como se costuma dizer, trata-se duma mudança, uma emigração da alma, do lugar deste mundo para outro lugar. Se não há nenhuma sensação, se é como um sono em que o adormecido nada vê nem sonha, que

maravilhosa vantagem seria a morte! [...] que maior bem haveria que esse, senhores juízes? (PLATÃO, 1987, p. 26-27 [40b-d]).

Em sua apologia, portanto, Sócrates afirma que a morte pode ser apenas uma destas duas coisas: ou a extinção de todo sentimento ou uma transmigração da alma. Nos dois casos, “quer se tratasse de um sono sem sonhos, quer de uma migração para outro lugar onde ele pudesse conhecer e interrogar os mortos ilustres [...], morrer [compreende] libertar a alma do corpo, cujos sentidos e desejos dificultam a aquisição da sabedoria” (CORNFORD, 1989, p. 112). Como tal, não há porque temê-la – pois, segundo o filósofo, de todo modo a morte corresponde a um ganho maravilhoso.

Devido às manifestações sagradas que ocorriam na época, a execução da sentença foi adiada. Nos dias de espera, Sócrates continuava a cumprir sua missão: dialogava com seus discípulos na cadeia. O assunto? O significado da morte<sup>18</sup>. Na véspera da execução, os amigos prepararam uma fuga para o filósofo, que a recusou: “Quer no tribunal, quer na guerra, não devo eu, não deve ninguém lançar mão de todo e qualquer recurso para escapar à morte. [...] Não se tenha por difícil escapar à morte, porque muito mais difícil é escapar à maldade; ela corre mais ligeira que a morte” (PLATÃO, 1987, p. 25 [38e-39b]). Fugir corresponderia a um ato injusto e, ainda que em retribuição à injustiça da condenação, não seria condizente com a vida honesta defendida por Sócrates.

Porque não traía sua consciência, preferira a morte a declarar-se culpado. Mas porque respeitava a lei não quisera fugir da prisão. Suas últimas palavras teriam sido ainda um testemunho dessa dupla fidelidade: a si mesmo e aos compromissos assumidos. Dirige-se a um dos amigos presentes, lembrando-lhe que deviam um sacrifício ao deus Asclépio. E morre. (PESSANHA, 1987, p. XI).

A fidelidade à própria alma-consciência e à cidade, acima referida, apresenta-se, por fim, nas derradeiras palavras de Sócrates na *Apologia* – dizeres que correspondem a uma súplica feita aos juízes:

<sup>18</sup> As conversas entre Sócrates e seus discípulos durante o período de espera na prisão são descritas por Platão em outro de seus diálogos, a saber, no *Fédon* (2011).

[...] só tenho um pedido que lhes faça: quando meus filhos crescerem, castigai-os, atormentai-os com os mesmíssimos tormentos que eu vos infligi, se achardes que eles estejam cuidando mais da riqueza ou de outra coisa que da virtude; se estiverem supondo ter um valor que não tenham, repreendi-os, como vos fiz eu, por não cuidarem do que devem e suporem méritos, sem ter nenhum. Se vós o fizerdes, eu terei recebido com justiça; eu, e meus filhos também. (PLATÃO, 1897, p. 27 [41e-42a]).

Desde então, a ciência e missão de Sócrates deve, pois, ser exercida indiscriminadamente – permitindo a todo/a aquele/a que é por ela interrogado/a, questionar-se a si mesmo, examinar seus conhecimentos e ações; enfim, tomar-se como problema filosófico, deliberando sobre viver ou não de acordo com a sua própria consciência e razão.

### **3. A FILOSOFIA COMO FORMA DE VIDA – E MORTE**

Iniciemos a presente seção tomando por empréstimo as palavras de Merleau-Ponty: “Sócrates tinha uma ideia diferente da filosofia: não é um ídolo de que ele seja o guarda que deve pô-la a salvo; ela está na sua relação viva com Atenas, na sua ausente presença, na sua obediência desrespeitosa. Sócrates tem uma maneira de obedecer que é uma forma de resistir” (1986, p. 48).

As considerações anteriormente feitas sobre a vida e a morte de Sócrates permitem-nos afirmar, acompanhando Merleau-Ponty, que a filosofia socrática não é um corpo de saberes ou conhecimentos instituídos, mas uma relação com estes; uma forma de relação com o saber e, igualmente, com o seu duplo, a ignorância; um exercício que ocorre na vida, dando sentido a esta – uma vida filosófica que o obriga a comparecer ao tribunal, mas da qual não abriria mão: “não hei de fazer outra coisa, ainda que tenha de morrer muitas vezes” (PLATÃO, 1987, p. 15 [30c]). Nesse sentido, não se pode falar em um *sistema* socrático: “Sua filosofia é inteiramente exercício espiritual, novo modo de vida, reflexão ativa, consciência viva” (HADOT, 2012, p. 24).

No modo socrático de viver, o discurso filosófico é concomitantemente o meio (à medida que a ocupação rotineira e missionária de Sócrates é o diálogo) e a própria expressão de vida. A filosofia vincula-se ao discurso, mas é, sobretudo, uma maneira de viver.

Fora do movimento dialético do *logos*, o caminho percorrido em conjunto por Sócrates e pelo interlocutor e a vontade comum de se pôr de acordo já são amor, e a filosofia reside bem mais nesse exercício espiritual do que na construção de um sistema. A tarefa do diálogo consiste essencialmente em mostrar os limites da linguagem, a impossibilidade para a linguagem de comunicar a experiência moral e existencial. Contudo, o próprio diálogo, como evento, como atividade espiritual, já foi uma experiência moral e existencial. É que a filosofia socrática não é a elaboração solitária de um sistema, mas despertar de consciência e ascensão a um nível de ser que só podem se realizar em uma relação de pessoa para pessoa. (HADOT, 2012, p. 35-36).

Pautado em uma razão que intenciona um “despertar da consciência”, o diálogo proposto por Sócrates é, acima de tudo, um exercício espiritual. Uma atividade interpessoal que interroga e interpela, exigindo o reconhecimento da própria ignorância como pressuposto para o verdadeiro conhecimento: o conhecimento de si mesmo. “Sócrates faz de sua vida um constante exame de si e dos outros para que todos com quem ele dialoga transformem seus comportamentos habituais, comecem a cuidar de suas próprias vidas e, conseqüentemente, das conjunturas da *pólis*” (RODRIGUES; GELAMO, 2018, p. 456).

Como forma de viver e partilhar o jogo do pensamento na *pólis*, a filosofia socrática não almeja instruir alguém ou transmitir algum conhecimento. Mas o diálogo socrático é, ele mesmo, formativo. A pretensão da missão socrática incide sobre as vidas das pessoas com as quais dialoga, coloca em questão e que acabam modificadas pelo convívio com Sócrates. E, ao serem profundamente alteradas, transformam também a vida em sociedade. Daí a assertiva de Raquel Gazolla: “Com Sócrates, a filosofia ganha certa roupagem com a qual viverá muito tempo: um saber específico nascido nas *póleis*, que vai além das virtudes cidadãs instituídas. A filosofia concerne ao solo reflexivo sobre o cosmos, a cidade e o homem, além de buscar esclarecer a arte de viver” (2011, p. 126-127).

Ao fazer de sua vida uma busca incessante da consciência de cada qual com quem dialogava, Sócrates faz de sua vida, filosofia. Não há filosofia fora de sua vida e da maneira como a conduz. A postura crítica, inquieta, insatisfeita, rigorosa e coerente que caracteriza sua vida e sua morte compreende um modo de filosofar e, igualmente, um ato pedagógico – como reconhece o próprio filósofo diante do tribunal:

[...] enquanto tiver alento e puder fazê-lo, jamais deixarei de *filosofar*, de vos *dirigir exortações*, de *ministrar ensinamentos* em toda ocasião àquele de vós que eu deparar [...]. E se algum de vós redargüir que se importa, não me irei embora deixando-o, mas o hei de *interrogar, examinar e confundir* e, se me parecer que afirma ter adquirido a virtude e não a adquiriu, hei de repreendê-lo por estimar mais e mais o que vale menos. (PLATÃO, 1987, p. 15 [29d-30a], grifos nossos).

Advertir, ensinar, questionar, analisar e embaraçar são ações constituintes do filosofar de – e segundo – Sócrates. Atos imbuídos da tentativa de fazer com que o outro atente para o que é, efetivamente, mais valioso; como tais, indissociáveis do compromisso com o justo e o bom. Sem dúvida, um filosofar que se distingue, como sublinha Gazolla (2011, p. 129),

[...] do pensamento institucionalizado da cidade, criador de um certo *modus vivendi* que não é o de Sócrates. Afinal, ele terá que se perguntar o que é ser um homem bom. É acatar as leis? Certamente, mas isso não é suficiente. Fazer bem seu próprio trabalho? Também não é suficiente. [...] pagar o que se deve? Ou honrar os deuses? Sim, e tudo isso não basta para esclarecer o que é o homem bom.

Como explorado na seção precedente, esse homem bom, para Sócrates, é aquele que reconhece sua própria ignorância e apropria-se de sua alma, autoconstruindo-se e, por conseguinte, agindo de acordo com sua própria alma-consciência. No homem bom, a alma é instância do pensamento e dos desejos. Uma vez que a virtude é conhecimento e este, autoconhecimento, ninguém comete erro de modo deliberado: o erro é fruto da ignorância de si mesmo. Deste modo, para Sócrates, “[...] nada importa quanto ao nome, à glória, à fama, mas o cuidado é consigo mesmo, com sua alma, e é com ela que ele se move toda a vida. Este é o legado socrático

para pensar a bela morte, boa morte – bela vida, boa vida” (GAZOLLA, 2011, p. 132).

A concepção de filosofia em voga – marcada por um saber que se assenta na consciência da ignorância e que é necessariamente atravessado pelo pensamento do outro – impede que dissociemos filosofia e vida; ademais, associa de modo imperioso filosofia e morte:

Entre o amor e a morte, o piscar de olhos da beleza e a atração do sono sem mistura, não se sabe, mas gostar-se-ia de saber; esses dois últimos termos são *filosofia*. [...] no limiar de sua própria morte Sócrates encontra uma nova esperança: a de por fim ver sua alma desligada dos laços corporais que a impediram de elevar-se, pura, na direção da luz do verdadeiro. A morte e a filosofia perseguiriam assim a mesma meta: entregar a alma a si mesma, graças a esse constante cuidado de si mesmo. (HUISMAN, 2006, p. 226-229, grifo do autor).

A intrínseca relação entre filosofia, vida e morte na busca pelo conhecimento de si permite afirmarmos que na maneira socrática de viver e morrer por ela, a filosofia adquire uma dimensão fundamentalmente educativa: não há como nos educarmos no pensamento sem educarmos o pensamento do outro, sem afetarmos a forma de viver de outros. Abre-se, nesta concepção, a possibilidade de repensarmos o que significa *ensinar* filosofia: se constatamos que não há o que ser transposto didaticamente da vida filosófica de Sócrates, ensinar filosofia não pode ser nada além do que o *exemplo* de certo *modo de vida*.

Em outras palavras, a vida filosófica de Sócrates permite-nos problematizar *filosoficamente* o ensino da filosofia, interrogando *a ideia de formação, as relações com os saberes, as posições tradicionalmente ocupadas por professores e alunos, a (im)possibilidade de institucionalização da filosofia e os sentidos políticos de uma educação filosófica*. Reflexões que, embora não sejam (e nem se pretendam) originais, permanecem caras à filosofia, ao seu ensino e ao nosso tempo.

#### 4. O LEGADO DE SÓCRATES PARA PENSAR O QUE SIGNIFICA ENSINAR E APRENDER FILOSOFIA

Walter Kohan possui ao menos dois textos em que, a partir da figura de Sócrates, discute a pretensão educativa da prática filosófica: *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar* (2009) e *Sócrates & a Educação: o enigma da filosofia* (2011). Na Introdução da primeira obra, afirma: “Sócrates é [...] um momento inicial e também um limite para todo aquele que ocupa o espaço [...] do ensino de filosofia. É um duplo impossível, algo assim como um arquétipo que se apresenta a cada vez que um professor de filosofia problematiza o sentido e as condições de sua tarefa” (KOHAN, 2009, p. 14).

Ao fundar uma tradição filosófica – logo ele que não criou sistema filosófico algum! –, Sócrates exige que cada filósofo o defronte a fim de buscar seu próprio caminho filosófico. Àquele que ensina, o trabalho é ainda mais árduo: se Sócrates, nosso arquétipo de filósofo, afirmou não ensinar nada e não ser mestre de ninguém, o que propriamente ensinamos quando praticamos a filosofia em sala de aula? Qual é este *lugar* – paradoxalmente *atópico*<sup>19</sup> – do professor de filosofia que precisa “ajudar a ver sem mostrar-se; expor-se se escondendo; ensinar a dizer uma palavra que não se deixa ler, aparecer onde já não se está mais ou já não se é mais que a forma de algum outro” (KOHAN, 2009, p. 14)?

A fim de buscarmos oferecer alguma densidade reflexiva, senão às respostas, ao menos às próprias perguntas colocadas, faz-se necessário pontuar, primeiramente, que **a ideia de formação** em Sócrates é bastante distinta daquela que perpassa nossa educação hoje, seja básica ou superior.

Na filosofia antiga, a formação filosófica nunca é retomada como um ato estrito de conhecimento, como um processo restrito ao intelectivo, entre o sujeito e o conhecimento. Ao contrário, constitui como uma prática que não prescinde da experiência e que necessita de uma série de exercícios do próprio aprendiz para modelar-se para apreensão da sabedoria. (RODRIGUES; GELAMO, 2018, p. 458).

---

<sup>19</sup> “*Atópico*, sem lugar, como uma e outra vez o Sócrates de Platão caracterizava-se a si mesmo (Banquete, 221d; Fedro, 230c; Górgias, 494d)” (KOHAN, 2009, p. 14).

A formação entendida como prática requer do aprendiz o exercício do filosofar e o compromisso com uma certa forma de vida: um viver em constante autocrítica, lembrando insistentemente que a única certeza que podemos ter é a de que nada sabemos. Nesse sentido, formação é também auto formação – o conhecimento de nossa ignorância como condição para o conhecimento de nós mesmos.

Essa concepção de formação altera **a relação que o aprendiz tem com o saber**: deixa-se de objetivar a aquisição de determinado conjunto de conhecimentos ou habilidades, priorizando a atitude crítica de interrogação destes mesmos conhecimentos e habilidades. Consciente da própria ignorância e do valor capital desta, o aprendiz toma Sócrates como exemplo, fazendo da sua relação com a filosofia uma prática vital.

Se Sócrates se recusa a ser considerado como mestre – e aqui tocamos o coração da ironia socrática –, se ele se recusa a ensinar, é que ele não tem nada a dizer, que ele não tem nada a comunicar, pela boa e simples razão de que ele nada sabe, tal como proclama frequentemente. Não tendo nada a dizer, não tendo tese a defender, Sócrates só pode interrogar, recusando-se totalmente a responder questões.

Ao final da discussão, então, o interlocutor não aprendeu nada. Ele não sabe mais nada. Durante o tempo da discussão, porém, ele experimentou o que é a atividade do espírito, melhor ainda, *ele foi o próprio Sócrates*, isto é, a *interrogação*, o pôr em questão, o recuo em relação a si mesmo, isto é, finalmente, a consciência. (HADOT, 2012, p. 17-20, grifos nossos).

Desta forma, pôde-se dizer que o ensinamento socrático ocorre também pelo exemplo. Se Sócrates fez de sua vida e morte o seu ensinamento, com ele aprendemos - como professores e professoras de filosofia – que não é possível ensinar filosofia estando fora dela. Viver a filosofia é exigência do ensinar filosofia. Analogamente, o aprendizado filosófico só é possível *na* própria filosofia, no compromisso com determinado *modo de vida*.

Uma vez que, a partir do paradigma socrático, a filosofia e seu ensino são artes de viver, **as posições tradicionalmente ocupadas por professores e alunos devem ser reinventadas**: “como bem viu Kierkegaard” – recorda Hadot (2012, p. 20-21) – “O discípulo é a ocasião para o

mestre se autocompreender, o mestre é a ocasião para o discípulo se autocompreender”. Em outras palavras,

O professor de filosofia não deve ser mais o mediador de uma história de conhecimentos que só podem ser acessados enquanto representações abstratas. Para exigir que o aluno se transforme, espera-se do professor que filosofe em sala de aula, que traga a tradição filosófica e a tensione com o presente, construindo uma realidade problemática dentro das salas de aulas, em que sua vida e a dos alunos sejam transformadas. Afinal, como o professor de filosofia poderá exigir de seu aluno uma transformação filosófica se ele, no exercício de seu ofício, se recusa a filosofar? (RODRIGUES; GELAMO, 2018, p. 462).

O aluno passivo que aguarda receber de seu professor o produto finalizado e abstrato da tradição filosófica certamente nunca ouviu falar de Sócrates. O professor que anseia de seu aprendiz nada mais do que a assimilação e reprodução de determinados conceitos e argumentos difundidos na literatura filosófica, definitivamente não leu Foucault. Na aula de 22 de fevereiro de 1984, com a tranquilidade de quem acabara de se haver com Sócrates, o filósofo francês é taxativo: “É necessário uma vez, ao menos uma vez, [como] professor de filosofia ter dado um curso sobre Sócrates e a morte de Sócrates” (FOUCAULT, 1984, p. 49 apud KOHAN, 2009, p. 17).

Ao escrever o presente texto, ainda que não seja um curso sobre a vida e a morte de Sócrates, inevitavelmente cabe perguntar: o que diria Sócrates sobre uma aula sobre Sócrates? Um dos legados de Sócrates corresponde justamente à filosofia como arte de viver e, portanto, ensinar um autor ou uma vida (ainda que filosófica) não compreenderia, propriamente, um filosofar. Assim sendo, outra problematização filosófica sobre o ensino da filosofia a partir de Sócrates refere-se à **impossibilidade de institucionalização da própria filosofia**.

Em sua obra *O ensino de filosofia como problema filosófico*, Cerletti (2009, p. 67-68) atenta para este paradoxo:

A novidade que Sócrates traz excede a institucionalização habitual daquele vínculo [entre mestres e discípulos] e faz explícita a incomensurabilidade entre a circulação livre da palavra filosófica e o controle estatal. [...]

[O ingresso de Sócrates] de pleno direito na enciclopédia filosófica – ou na cultura em geral – tem como resultado que aquele pensamento que questionava os saberes e as práticas dominantes da Atenas do século V a.C. venha a se transformar em um conhecimento reconhecível, ensinável e admissível para os contextos educativos contemporâneos.

Obviamente que o cenário político educacional em que vivemos é bastante distinto daquele em que Sócrates circulava e, salvo raras exceções, o ensino de filosofia é institucionalizado: no Brasil a instituição de ensino sempre foi o local da atividade filosófica e “Ser um professor socrático de filosofia exigiria pôr em questão a própria possibilidade da tarefa empreendida” (KOHAN, 2009, p. 72). Se não nos é possível, tal como Sócrates, exercer a filosofia em praça pública, ao menos cabe interrogarmos o que se faz – em nome da filosofia – nas escolas e universidades. Nossa atividade como professores seria mais próxima daquela exercida pelos sofistas ou, mesmo cercados pelas exigências institucionais, ainda temos o filosofar de Sócrates como exemplo?<sup>20</sup>

A problemática da institucionalização da filosofia remete, fatalmente, à última questão filosófica sobre o ensino de filosofia a ser aqui pautada a partir de Sócrates, a saber, a discussão sobre **os sentidos políticos de uma educação filosófica**. Tomo o termo do mesmo modo como é empregado por Kohan (2011, p. 7-9):

[...] que forças, espaços, poderes (potências) do pensamento podem ser exercidas na relação entre quem ensina e quem aprende filosofia? [...] Sócrates é um nome que ilustra [...] o paradoxo político inevitável de quem entra no jogo de ensinar e aprender filosofia [...], de quem conversa com o outro com alguma pretensão de educar o pensamento, de intervir na sua maneira de pensar. [...] Não há como “ensinar a pensar” sem tensões incontornáveis.

Pode-se, com Sócrates, pensar a dimensão política da filosofia em sua concepção mais ampla, entendida enquanto educação filosófica; pode-se, igualmente, tomá-la nos termos mais específicos da discussão do

---

<sup>20</sup> Na obra de mesmo nome organizada por Jorge Dutra e Roberto Goto, diversos autores discutem *O filosofar, hoje, na pesquisa e no ensino de filosofia* (2018).

valor formativo do ensino e da aprendizagem de/em filosofia. Em ambos os casos, interessa-nos a política de pensamento que está em jogo no momento em que há alguém que pretende ensinar e outro alguém que deseja aprender.

[...] uma vez mais, não importará o que uns e outros pensem politicamente, ou sobre a política, mas que política do pensamento é aberta, propiciada, exercida, nessa relação. Em outras palavras, quando alguém diz ensinar filosofia ou se propõe estabelecer uma relação pedagógica sob esse nome, que forças dispõe para pensar? Que potências desencadeia no pensamento? Que espaços clausura? Que relações propicia? Sócrates e suas lições serão nomes para pensar essas perguntas. (KOHAN, 2011, p. 18).

Embora diga que nada sabe, a vida e a morte de Sócrates permitem-nos inferir que nosso filósofo sabe mais do que anuncia: sabe perfeitamente “dos riscos de instaurar outra política na educação do pensamento” (KOHAN, 2011, p. 65); sabe que sua filosofia de vida levará forçosamente à própria morte; sabe, também, que morrerá como uma maneira de se dar a vida.

[...] aquilo que dá vida a Sócrates lhe dá também a morte: a única vida que vale a pena viver, uma vida com filosofia, não pode ser vivida, uma vez que precisa da morte para se completar; a filosofia não leva só a uma boa vida, mas também a uma boa morte. Ou, ainda, desde outra perspectiva, Sócrates deve morrer para não perder a vida, para respeitar a única vida que vale a pena ser vivida. Dessa maneira aporética, contrastante, enigmática, Sócrates se apresenta para pensar uma política para ensinar e aprender filosofia, uma filosofia política, uma política filosófica, ou algo mais, entre uma e outra. (KOHAN, 2011, p. 11).

O julgamento e a condenação de Sócrates precisam ser lembrados por nós, professores e professoras de filosofia. Após Sócrates, a filosofia se proliferou em termos de concepções, desdobramentos, sentidos, aplicações. Mas parece permanecer, desde então, no banco dos réus. Os sentidos atribuídos à corrupção causada pela filosofia podem variar historicamente, mas nunca foram suprimidos. Ao nos lembrarmos de Sócrates, talvez

resistamos a atrelar o valor da filosofia para além daquele mais essencial, conferido pela vida *com* filosofia. Quiçá, ao nos havermos com Sócrates, possamos inventar *outra* política e *outra* educação:

De modo geral, na própria comunidade filosófica, tanto por parte de quem atua no ensino médio, quanto no universitário, é bastante usual encontrar como argumento para apoiar o ensino de filosofia na escola que ela contribui a um jogo de finalidades econômicas, sociais, políticas, em última instância, não estritamente filosóficas.

Em que medida Sócrates pode contribuir para pensar essa situação? A *Apologia de Sócrates* é um testemunho categórico e não deixa lugar a dúvidas: ali, a filosofia tem a própria legalidade, e seu enfrentamento com o estado de coisas é radical. Entre a filosofia e a política instituída só há oposição, e Sócrates rechaça toda e qualquer intromissão que pretenda ditar alguma lei para o pensamento filosófico. (KOHAN, 2009, p. 71).

Se, por um lado, o filósofo entende e sabe falar a língua oficial da *pólis*, por outro, a julga e não a quer pronunciar. A filosofia como forma de exercitar determinada relação vital com o saber e o filosofar como constante exame de si e dos outros acabam por assumir, inelutavelmente, uma dimensão pedagógica – uma dimensão que lhes confere sentido: “[...] a filosofia, ao menos *a la Sócrates*, não pode não ser educativa; educar-se no pensamento exige educar o pensamento dos outros” (KOHAN, 2011, p. 71, grifos do autor). Uma filosofia que não afeta o outro carece de significado e direção.

Nesta perspectiva, Kohan (2009, p. 29-30) faz três “chamados”:

Primeiro chamado para um professor de filosofia exercer sua prática à maneira de Sócrates: examinando-se a si mesmo e aos outros. [...] O segundo chamado [...] é para inverter os valores dominantes, deixar de cuidar do que se cuida e passar a cuidar do que está abandonado. [...]

Interrogar, examinar, confutar [...], recriminar, valorizar o menos importante e desvalorizar o mais valioso, isso é o que faz uma vida filosófica que Sócrates inventa em nome de um mandato divino. [...] O terceiro chamado de Sócrates a um professor de filosofia oferece esses caminhos para a sua prática.

O “ensinamento” da filosofia não é outro senão o do valor da relação de interrogação com o saber, uma relação que compreende o próprio exame de si e dos outros; exame, por sua vez, que acaba por se configurar em uma prática, em uma vida filosófica e que leva, irremediavelmente, à valorização daquilo que amiúde não é valorizado. “Inventor do nome e da coisa [filosofia], ele exhibe [...] uma distância jovial, aberta ao brincar, brincando com a investigação e com o exame, no qual aliás não há problema em se implicar” (HUISMAN, 2006, p. 28).

Nesta ótica, o ensino de filosofia pode vir a ser o espaço de resistência aos saberes, valores e poderes institucionalizados; o terreno propício à desnaturalização e à problematização daquilo que parece óbvio; o lugar do diálogo e da indagação, ocasião em que um outro (um alguém, um texto, um olhar) nos questiona e acabamos por examinar a nós mesmos, tomando-nos como problema e tendo que decidir se pretendemos viver segundo nossa consciência e razão.

Se não quisermos nos contentar com o universo acadêmico e escolar que extenua as opções de vida e emudece o livre pensamento, se desejamos que a atividade filosófica compreenda um cuidado conosco e nos ajude a viver de acordo com nossa alma-consciência, irremediavelmente teremos que nos juntar a Maurice Merleau-Ponty em seu *Elogio da Filosofia* (1986, p. 45-46, grifo nosso):

Para reencontrarmos a função integral do filósofo precisamos lembrarnos de que até os filósofos autores que lemos e que somos, nunca deixaram de reconhecer como mestre um homem que não escrevia, que não ensinava – pelo menos nas cátedras do Estado – que se dirigia àqueles que encontrava na rua e que teve dificuldades com a opinião pública e com os poderosos – *precisamos lembrar-nos de Sócrates*.

## REFERÊNCIAS

BERNASCONI, Robert. Etnicidade, cultura e filosofia. In: BUNNIN, Nicholas; TSUI-JAMES, E. P. (org.). *Compêndio de Filosofia*. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 2002. p. 611-625.

BOLZANI FILHO, Roberto. Educação Socrática. *Filosofia e Educação*, Campinas, v. 9, n. 1, p. 81-109, fev.-maio 2017.

CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Ensino de Filosofia, 1).

CORNFORD, Francis Macdonald. *Principium Sapientiae: as origens do pensamento filosófico grego*. Tradução de Maria Manuela Rocheta dos Santos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

DUTRA, Jorge da Cunha; GOTO, Roberto (org.). *O filosofar, hoje, na pesquisa e no ensino de filosofia*. Blumenau: IFC, 2018. (Coleção Maiêutica Filosófica, v. 2).

GAZOLLA, Rachel. *Pensar mítico e filosófico: estudos sobre a Grécia Antiga*. São Paulo: Loyola, 2011. (Leituras filosóficas).

GOTTSCHALK, Cristiane Maria Cornelia. O Papel do Mestre: Mênon revisitado sob uma perspectiva wittgensteiniana. *Revista Internacional d'Humanitats*, Univ. Autònoma de Barcelona, ano x, n. 11, p. 13-28, 2007.

HADOT, Pierre. *Elogio de Sócrates*. Tradução de Loraine Oliveira e Flavio Fontenelle Loque. São Paulo: Loyola, 2012. (Leituras filosóficas).

HUISMAN, Denis. *Sócrates*. Tradução de Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Edições Loyola, 2006. (Leituras filosóficas).

KOHAN, Walter Omar. *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Ensino de Filosofia).

KOHAN, Walter Omar. *Sócrates & a Educação: o enigma da filosofia*. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Pensadores & Educação).

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Elogio da Filosofia*. Tradução de António Braz Teixeira. Lisboa: Guimarães, 1986.

OLUWOLE, Sophie Bosede. *Socrates and Orunmila: two patron saints of classical philosophy*. Lagos: Ark Publishers, 2014.

PESSANHA, José Américo Motta. Sócrates: vida e obra. *In: Sócrates*. São Paulo: Nova Cultural, 1987. p. vii-xxii. (Coleção Os Pensadores).

PLATÃO. Defesa de Sócrates. Tradução de Jaime Bruna. *In: Sócrates*. São Paulo: Nova Cultural, 1987. p. 3-27. (Coleção Os Pensadores).

PLATÃO. *Fédon*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora da Universidade Federal do Pará, 2011.

PLATÃO. Menão. *In: Diálogos*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora da Universidade Federal do Pará, 1980. 2v.

PLATÃO. *O Banquete*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora da Universidade Federal do Pará, 2011.

RODRIGUES, Augusto; GELAMO, Rodrigo Pelloso. O ensino de filosofia na Educação Básica: uma problematização à luz da filosofia antiga. *Educação*, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 449-464, jul./set. 2018.

# UM ENSINO NATURAL DE FILOSOFIA? REFLEXÕES A PARTIR DA *FÍSICA* DE ARISTÓTELES

Rafael Mello Barbosa<sup>21</sup>

*A natureza começa sempre resistindo ao desenhista, mas quem leva sua tarefa realmente a sério não se deixa confundir, pois esta resistência, ao contrário é um excitante para obter melhores resultados, e no fundo a natureza e um desenhista sincero estão de acordo. (Vincente Van Gogh, Cartas a Théo, p. 60).*

## 1. APRESENTAÇÃO

Todo professor de filosofia que se predisponha a pensar na sua atividade docente acaba encontrando algumas questões importantes, uma delas é: como ensinar filosofia? Por algumas razões, nunca me senti satis-

---

<sup>21</sup> Doutor em Filosofia (UFRJ). Professor do CEFET/RJ, leciona tanto no Ensino Médio quanto nos programas de Pós-graduação em Filosofia e Ensino e de Relações Étnico-Raciais. Coordena o grupo de pesquisa certificado pelo CNPq *Filosofia e Ensino*.

feito enquanto respondia na prática essa questão exclusivamente com o livro didático. Este foi um dos motivos pelos quais comecei a pesquisar, na prática de fazer filosofia e de ensinar filosofia de outros filósofos, elementos que me permitissem fundamentar a minha própria prática. Em verdade, não deveríamos considerar tão distantes o fazer e o ensinar filosofia, pois todos desejam ser bem compreendidos quando escrevem ou falam, e a fala e a escrita dos filósofos também têm como objetivo ensinar algo.

O exercício de pensamento que proponho realizar consiste em olhar para os primeiros capítulos da *Física* de Aristóteles e buscar nela elementos (como os sentidos de princípio ali trabalhados) que permitam pensar em caminhos para o ensino de filosofia (atrelado ao fazer filosofia) consoante ao modo de ser da natureza (como desenvolvida no referido livro) e, assim, pensar em um método natural de ensino de filosofia. A intenção deste ensaio não é apontar um único e impositivo método de ensino para todo professor de filosofia, mas estreitar a relação e fazer dialogar a minha atuação docente com a minha pesquisa, sem que seja necessário subordinar uma à outra.

O ensino de filosofia é assunto do qual queremos tratar, e não deve ser confundido com a questão da educação ou a formação que se deve dar aos cidadãos em respeito à sua idade com o objetivo de consolidar a constituição e o estado. É possível pensar na hipótese que, para Aristóteles, o conhecimento em sua totalidade (ou quase toda) devesse ser designado por Filosofia, assim, o ensino de qualquer tema deveria verter o estudante para a natureza do objeto estudado, isto é, para seus primeiros princípios, causas e elementos. Dessa maneira, educação em geral como compreendemos hoje e ensino de filosofia não possuiriam grandes diferenças. Todavia, quando hoje nós falamos de ensino de filosofia, falamos do ensino de uma disciplina específica que inclui certas questões e exclui outras, de um ramo do conhecimento que se distingue de muitos, que possui um tempo e um lugar na formação dos jovens. Por isso, talvez o recorte que eu precise fazer seja, de certa maneira, contemporâneo, ainda que desde a antiguidade os professores de filosofia tenham pensado em como lecionar isso que lecionavam. Procurar ouvir algumas lições sobre o tema é uma boa razão para revisitá-los e dialogar com eles.

Caso compreendamos a filosofia seguindo a esteira aristotélica, isto é, como uma atividade que procura os primeiros princípios, causas e elementos do mundo, do conhecimento, da linguagem, da ação dos homens com outros homens e com o mundo, acabaremos por ver a filosofia como reflexão radical, como movimento pelo qual o homem exercita ao máximo sua discursibilidade e se constitui maximamente homem. Para aquele que compreende filosofia assim, os princípios que fundamentam os meus pensamentos e minhas ações passam a ser, obviamente, objetos de atenção e reflexão. Assim, sendo eu professor de filosofia, as questões concernentes ao ensino de filosofia, seus fundamentos, seus objetos, seus objetivos, seus modos de proceder e suas dificuldades não podem passar sem que elas me inquietem. Afinal, que professor de filosofia seria eu, se considerasse a filosofia um exercício da reflexão radical e não refletisse sobre o que ela é e como ensiná-la?

A primeira razão de considerar Aristóteles em uma pesquisa que tem como objetivo final o ensino de filosofia no Brasil, advém do fato dele ter fundado uma escola de filosofia, o Liceu, e de ter sido igualmente lembrado pelo método de ensino que ele elaborou e praticou, o peripatético. Assim, se ele criou uma escola filosófica e ficou consagrado pela prática de um determinado método de ensino, então é bem provável que, além de ter o que dizer sobre a filosofia em geral, igualmente tivesse se preocupado em como ensinar filosofia, ainda que não tenhamos atualmente nenhuma obra sua dedicada ao tema.

A segunda razão que conto, para procurar em Aristóteles esta questão, não deixa de ter seu aspecto pessoal: há mais de 20 anos que eu me debruço sobre os textos de Aristóteles e um pouco menos de tempo que leciono. Nos textos de Aristóteles julguei pertinente procurar um sem número de questões que são mais ou menos explícitas. Mas nunca atinei que poderia incluir entre estas questões alguma sobre o ensino de filosofia (o que é e como realizá-lo). Foi só recentemente que senti essa necessidade e percebi esse equívoco. Equívoco, sobretudo, porque julgava, como julgo hoje, pensar em ensino de filosofia, mas quando o fazia, eu limitava a discussão aos livros didáticos e a aqueles títulos que tratavam explicitamente sobre o tema. Como se de um lado estivessem pensamentos sobre a filoso-

fia (dura) e, de outro, os pensamentos menos filosóficos, entre eles aqueles ligados ao ensino de filosofia. A raiz do equívoco estava em hierarquizar sem critérios válidos temas que não deveriam ser inferiorizados, principalmente, porque eu era e sou professor e, desde o início, me comprometi em sê-lo. Quando percebi meu descompromisso com a reflexão sobre aquilo que eu já fazia e era, fui levado a reavaliar as razões pelas quais eu hierarquizava autores, temas e métodos. A pesquisa sobre o ensino de filosofia me levou a pensar na filosofia como prática e exercício e essa perspectiva vem alterando o modo como compreendo a filosofia e a pesquisa filosófica.

## **2. A *Física* DE ARISTÓTELES TEM ALGO A DIZER SOBRE ENSINO DE FILOSOFIA?**

Aristóteles tematiza a educação mais explicitamente em obras como a *Política* ou a *Ética*, o que não é o caso da *Física*. O que se pretende tematizar não é a educação humana, ainda que o debate sobre o ensino de filosofia possa ser alocado neste ponto. A pesquisa que venho procurando desenvolver, e que norteia este capítulo, consiste em procurar nos modos de proceder, na atividade filosófica, os fundamentos do sentido de filosofia e do seu ensinar. O raciocínio que embasa esse projeto parece-me evidente: se a filosofia é uma atividade e uma prática, então também o ensino de filosofia implica no ensino de uma atividade e de uma prática. Por isso, venho procurando o sentido e o modo de fazer filosofia no modo como os filósofos fizeram e fazem filosofia.

Ainda que Aristóteles não tenha dedicado um trabalho ao ensino de filosofia, ele pretendeu ensinar sobre alguns temas (que ainda hoje são considerados próprios à área) como sobre o vir-a-ser, sobre a natureza, sobre o movimento, entre outros. Além disso, muitas das obras do Estagirita são destinadas ao ensino que ele professava no Liceu, seja como um preparatório para o curso ou em decorrência do curso ministrado. O título da obra *Preleções sobre a Ciência Natural* (*physikes akroaseos*) indica que essa obra pode ter esse caráter, ainda que muito provavelmente o título não tenha sido dado pelo autor da obra.

Para pensar o ensino de filosofia nesta perspectiva será preciso vê-la como um vir-a-ser e a natureza aparece como primeiro paradigma do

vir-a-ser e como princípio articulador e ordenador da filosofia aristotélica. Esse último ponto não é difícil de ver por toda obra do autor, como por exemplo na *Política*, (1337b 32) “a natureza, repito, é o princípio de tudo”<sup>22</sup>. Ou, por exemplo, na *Metafísica*, Livro VII Z: “E uma vez que alguns não são essências das coisas, mas os que são essências, são constituídos conforme natureza e por natureza...” (Metafísica 1041b 30).

Tomando como pacífica essa tese, uma pergunta se impõe imediatamente: de que forma a natureza pode ser pensada como princípio para o ensino de filosofia? E outras derivadas: seria possível pensar em um ensino de filosofia em conformidade com a natureza? Seria possível pensar em um método natural de ensinar filosofia? Haveria um método natural ou muitos métodos?

### 3. HÁ UM CAMINHO NATURAL PARA O CONHECIMENTO?

Se houver um caminho natural para o conhecimento, então será possível pensar em um caminho natural para o ensino, uma vez que a aprendizagem, que é objetivo do ensino, está intimamente associada com o passar a saber e a conhecer.

Não é algo descabido julgar que a *Física* é um livro que tem especial atenção para com aqueles que desconhecem e querem passar a conhecer. Além de ser contado entre as preleções para o ensino, o objeto mesmo dele pode ter demandado isso, uma vez que talvez seja o primeiro trabalho sistemático que se propõe a investigar e, por isso, a ensinar sobre os princípios e causas do vir-a-ser e da natureza e do tempo e do espaço e do movimento...<sup>23</sup> Essas são razões que nos permitem pesquisar, naquilo que é dito e nos procedimentos levados a cabo nos primeiros livros da *Física* de Aristóteles, o modo como conduzem a um melhor aprendizado e investigação da natureza.

---

<sup>22</sup> Tradução do autor, assim como as demais citações aristotélicas do presente capítulo. Os originais utilizados constam nas Referências, ao final do texto.

<sup>23</sup> Esta obra de Aristóteles aparece para nós como o primeiro tratado sistemático sobre o tema, ainda que outros filósofos tenham tratado da noção de natureza. Não é possível afirmar que Aristóteles é o primeiro a escrever um tratado sobre a natureza, uma vez que a obras de quase todos os outros filósofos anteriores foram parcialmente ou completamente perdidas.

Diferentemente daquilo que se poderia esperar de um livro contemporâneo sobre física, a obra de Aristóteles não começa abordando fenômenos naturais, ou os seus princípios ou mesmo o sentido de natureza. Inicialmente ela tece considerações sobre o fundamento de todo e qualquer conhecimento e o relaciona à noção de princípio; em seguida, tece considerações sobre os procedimentos para lidar com o assunto. Esses procedimentos, como veremos, levam em consideração tanto o objeto, quanto aquele que deve aprender sobre esse objeto.

A *Física* começa exatamente assim:

Uma vez que o saber (*eidenai*) e o conhecer (*epistathai*) acontecem com todos os métodos, dos quais são princípio ou causa ou elementos, e a compreensão (*gnorizein*) é desde tais itens (pois julgamos compreender quando compreendemos as primeiras causas, os primeiros princípios e até acerca dos elementos), é evidente que também acerca da ciência da natureza é preciso delimitar primeiramente acerca dos princípios. (*Física* 184a 10-15).

Desta observação que aparentemente diz respeito exclusivamente à metodologia, podemos vislumbrar o sentido de filosofia compreendido pelo primeiro professor do Liceu. Qualquer que seja o conhecimento, ele só será efetivamente isso (conhecimento de algo), se lidar com princípios, causas e elementos. Sem se referir à razão de ser de tal ou qual coisa, o conjunto de argumento não será considerado conhecimento por ninguém.

Assim, enquanto aprender for passar a saber algo de algo<sup>24</sup>, aprender levará necessariamente o estudante a se envolver em um trabalho com princípios, e deste movimento surgirá o conhecimento efetivo. Encontramos aqui um princípio geral norteador para o ensino de qualquer coisa que seja. Se quero aprender sobre X, devo igualmente buscar compreender seus princípios, causas e elementos e, igualmente, aquele que deseja ensinar deverá fazê-lo empreendendo uma busca daquilo que ensina que leve aos seus princípios.

---

<sup>24</sup> Entender aprender como passar a saber algo de algo implica em buscas os itens mais explicativos daquilo que pretendemos conhecer. Não é tudo que se diz de algo que produz efetivo aprendizado.

A filosofia se adequa igualmente a este princípio geral e leva-o às últimas consequências. A filosofia também diferencia-se das demais formas de saber por pretender ser ciência dos últimos e primeiros princípios. Assim, se conhecer é lidar com princípios e causas, terá conhecimento mais aprofundado aquele que conhecer os primeiros princípios e causas. Igualmente, aprenderá mais aquele que buscar os princípios, sobretudo os primeiros.

Após ter apresentado o objeto, o caminho de todo conhecimento e do conhecimento da natureza, isto é buscar e lidar com princípios, depois de ter indicado de modo latente o sentido de filosofia, isto é, conhecer os princípios primeiros e, com isso, o papel da natureza enquanto princípio ontológico e epistemológico, o texto da *Física* passa a tratar do percurso de conhecimento daquele que desconhece algo e passa a conhecer.

Encontram-se neste caso (dos que passam a conhecer) tanto aquele que empreende por si mesmo uma nova investigação quanto aquele que se dispõe a aprender algo com outrem. Encontram-se no mesmo caso, uma vez que os dois ignoram aquilo que posteriormente irão conhecer. Ainda que aprendizagem e investigação não sejam a mesma coisa, a investigação é uma tarefa da filosofia, fazer filosofia comporta investigação e aprender filosofia implica em investigar.

Nenhum leitor mais ou menos atento à questões concernentes ao ensino ou à educação fica inerte quando lê a continuação da citação anterior, ainda na primeira página da obra.

O caminho naturalmente começa pelas coisas cognoscíveis e claras a nós em direção ao mais claro e mais cognoscível por natureza. Pois as coisas cognoscíveis não são as mesmas para nós e simplesmente. Por isso é necessário proceder desse modo: avançando desde os itens mais obscuros por natureza e mais claros para nós em direção aos que são mais claros e cognoscíveis por natureza. E é para nós primeiramente claro e evidente, sobretudo, os itens misturados, posteriormente, desses vem a ser o conhecimento distinguindo os elementos e princípios deles. Por isso, é preciso prosseguir desde o universal para o particular. Com efeito, o todo segundo a sensação é mais cognoscível do que o todo que é segundo o universal. Pois o universal assume muitos itens como partes. (184a 16-26).

Novamente os argumentos ora apresentados não se restringem à *Física*, eles têm a amplitude da natureza humana. É interessante notar que a argumentação começa por apresentar dois sentidos de natureza, dos quais nenhum deles se coaduna estritamente com o sentido de natureza que será tomado como objeto de investigação da *Física*, posteriormente.

O primeiro sentido de natureza aparece para determinar o modo de ser do caminho traçado pelo ignorante, por todo e qualquer ignorante. Este ignorante não seria o ignorante completo, aquele que ignora todas as coisas, mas aquele que não sabe determinadas coisas, mas sabe outras. Por essa razão é preciso começar respeitando o conhecimento anterior que o ignorante traz consigo. Esse encaminhamento respeita o conhecimento prévio, mesmo aquele derivado do senso comum que não chega a ser conhecimento efetivo. Uma evidência substancial da preocupação do autor com o aprendizado e com o ensino.

Para sair da ignorância é preciso considerar aquilo que é mais cognoscível e claro para nós, e “nós” deve ser compreendido como aqueles que iniciam a caminhada para conhecer tal coisa. A pertinência desta observação fica mais clara imaginando o oposto, isto é, começar a aprender a partir daquilo que é completamente desconhecido, estranho e quase inacessível, como quem buscasse, sendo brasileiro, um manual japonês de grego antigo. Não é difícil ver que isso seria recomendável apenas em poucas ocasiões.

Para passar a saber, é importante respeitar aquilo que já se sabe. Sem partir daquilo que é para nós mais cognoscível não se chegará a conhecer aquilo que é mais claro e mais cognoscível por natureza. Disso decorre que aquele que ensina deve igualmente respeitar o conhecimento mais claro para eles, os estudantes. Por isso é preciso conhecer os estudantes e o mundo em que eles vivem para que o ensino seja efetivo. Por conta desta necessidade, aquele que ensina deve poder trilhar o caminho para o conhecimento como se fosse um entre os estudantes.

No segundo sentido de natureza, a palavra é empregada como o conhecimento que é em essência e por si mais claro, distinguindo-se do

conhecimento que é para nós mais claro. Natureza assume, como falamos anteriormente, o sentido de objeto e referencial universal de conhecimento, isto é, conhecer profundamente alguma coisa é conhecer sua natureza. Natureza aparece tanto como índice de adequação do caminho para o conhecimento quanto como objeto universal de conhecimento. Parece que agora podemos responder as questões: há um objeto universal natural ao conhecimento? Há um método natural para abandonarmos a ignorância?

A resposta, segundo o texto da *Física*, parece ser, forçosamente, sim. Tais procedimentos são percebidos por Aristóteles como necessários para todo ignorante que deseja passar a conhecer. Conhecer, assim como aprender e ensinar, implica em partir daquilo que é mais próximo para aquele que deseja conhecer e mais afastado da natureza do objeto a ser conhecido, como também reverter aos poucos essa relação, afastando-se dos seus conhecimentos iniciais e conhecendo a natureza do objeto desejado. O conhecer implica trilhar um caminho, em uma viagem que começa na casa em que se foi criado, e que paulatinamente nos leva para bem longe do porto da cidade natal. Aquilo que se encontra ao final e durante a viagem será um mundo novo, nem vivenciado e nem imaginado por aqueles que trilham esse caminho, e, como em toda viagem, é preciso ter desejo, disposição e estratégias para ir longe.

A esses procedimentos outros dois procedimentos são somados, decorrentes do caminho natural de passar a conhecer. O terceiro deles supõe que aquilo que conhecemos primeiramente é sempre um todo confuso, do qual não vemos as partes em detalhes e, por isso, igualmente não vemos o todo em detalhe. O todo confuso em que prevalece a mistura e o não-discernimento precisa ter cada uma das suas partes analisadas e compreendidas em função do todo. Algo semelhante àquele que olha uma cidade de longe, mas nunca se predispõe a passear pelas suas ruas e conversar com seus moradores. Como poderíamos passar a saber algo se nós nunca o investigamos minimamente, se não passeamos pelas suas peculiaridades?

Se conhecer implica em buscar e lidar com princípios, causas e elementos, então, passar a conhecer implica em afastar-se da compreensão inicial que não distingue em cada item seus princípios, causas e elementos. Também por isso “é preciso prosseguir do universal para o particular”

(184a 24-25), isto é, do universal tomado como um todo confuso, para os seus itens fundamentais.

No que toca ao ensino de filosofia, é de se esperar que isso que vai ser ensinado não é ainda bem compreendido pelos estudantes, porque não se detiveram a elaborar tais noções e, quando as veem, o fazem de modo confuso. Ver o ensino como um caminho implica assumir que haverá tempo e um processo para a aprendizagem. É interessante que, já no início do caminho, o professor permita que o estudante elabore ele mesmo suas noções e compreenda as particularidades delas, da mesma forma que aquele que investiga precisa compreender as particularidades do seu objeto; por isso, o caminho da investigação e do ensino devem se encontrar. A diferença é que no ensino esse caminho para compreensão é planejado por outro e deve levar em conta, entre outras coisas, aquilo que é mais claro para o estudante e o seu tempo de aprendizagem.

O quarto procedimento diz que é preciso começar por um todo conforme a sensação, porque a sensação é mais cognoscível. Para posteriormente fazer o mesmo com um todo segundo o universal, pois ele comporta mais itens como partes. Disso também deriva-se que devemos começar a ensinar aquilo que tem menos partes e, posteriormente, aquilo que tem mais itens. Este procedimento decorre do anterior.

Pode parecer uma contradição afirmar primeiro que se deve passar do universal para o particular e depois afirmar que o todo segundo as sensações é mais cognoscível do que o todo segundo o universal, e que portanto, o universal está em segundo lugar no caminho de conhecimento. Todavia “universal” está sendo utilizado em sentidos diferentes. A expressão “mais cognoscível” nos dois casos está se referindo ao mais cognoscível para aquele que se põe no início do caminho de conhecimento e não o mais cognoscível “por natureza”.

A razão apresentada para o segundo caso, assumindo que o universal assume mais partes do que as sensações e, portanto, é menos cognoscível, deixa isso bem claro. A sensação é anterior ao universal na medida em que sua apreensão não implica na unidade essencial de suas partes e a distinção de espécies. E por ser mais simples e por ser imediata é mais

cognoscível e, igualmente, um ótimo recurso para iniciar o caminho para o conhecimento e para o ensino. É uma boa estratégia de ensino introduzir as noções que deverão ser trabalhadas posteriormente por “um todo segundo a sensação”.

O termo “universal” é usado nas passagens citadas acima em duas acepções diferentes. No primeiro uso o termo se opõe a “particular”, no segundo, ele se opõe a “sensações”. Como acabamos de ver, a diferença das sensações para o universal está no fato deste comportar mais partes. E na diferença de universal para particular, universal aparece como o todo indistinto, sem partes. Por isso, não é possível simplesmente assimilar “sensação” a “cada coisa em particular”, pois as coisas segundo a sensação devem ser igualmente tomadas como um todo de partes. No primeiro sentido, “universal” aparece como um todo confuso oposto às partes; no segundo sentido, universal já comporta partes, e não só isso, tem mais partes do que as sensações.

#### **4. HÁ UM CAMINHO NATURAL PARA O ENSINO?**

Podemos contar quatro procedimentos que podem auxiliar a nor-tear a nossa prática com a filosofia e com o seu ensino. O primeiro procedimento diz respeito ao objeto e ao modo de ser do conhecimento: procurar e lidar com princípios, causas e elementos. O segundo, em conformidade com o primeiro, diz respeito ao processo de conhecimento: passar daquilo que é mais cognoscível e claro para nós em direção ao que é mais por natureza (lembrando que natureza é princípio e causa). O terceiro, passar do universal confuso para a análise de cada coisa e, quarto, passar a conhecer a partir de itens que são segundo as sensações, porque são mais cognoscíveis do que os itens que são segundo o universal e têm mais partes, de forma que, concordando com a primeira consequência, é mais difícil discernir um todo misturado que comporta mais partes do que aquele que comporta menos e que devemos começar distinguindo aquilo que comporta menos partes e, gradualmente, adicionar itens que comportem mais distinções.

Nós, professores, estamos sempre nos perguntando sobre o que ensinar ou que recorte fazer em nossas aulas. Autores? Temas? Épocas? Com

ou sem interconexão com outros saberes? A sugestão de Aristóteles parece ser esta: investigar é lidar com princípios, sobretudo, os primeiros. Dessa maneira, nem autores, nem temas, nem épocas, mas princípios, causas ou elementos<sup>25</sup> primeiros devem ser o assunto principal e o norte que organiza e verte tudo aquilo que trabalhamos em sala de aula. E que o objetivo final do processo de conhecimento será alcançado lentamente, após várias etapas de um processo que conduz à compreensão disso que julgamos mais fundamental, mas distante da realidade inicial do estudante.

Isso não implica em abandonar autores, temas, épocas ou abordagens transdisciplinares, e isso é evidentemente pelas estratégias argumentativas aristotélicas que trazem consigo o relato da teoria de muitos autores, as preocupações sobre um sem número de temas, e pelo fato de talvez ter sido ele um dos filósofos que mais trabalhara de modo multidisciplinar.

Como qualquer professor sabe, há uma imensa distância entre começar a trilhar o caminho de conhecimento de algo e saber efetivamente (*i.e.*, conhecer os princípios e trabalhar a partir deles). Nesta distância reside o ensino. O ensino de algo deve permitir chegar a conhecer e a lidar com princípios desconhecidos inicialmente. Não é difícil perceber que para ensinar princípios para alguém é preciso igualmente conhecer tais princípios.

Este ponto demanda esclarecimento para evitar mal entendidos. Ao afirmar que os professores precisam conhecer os princípios sobre os quais fala, não quer dizer que ser professor e professor de filosofia implica em ter que aceitar certos números de princípios canônicos e advogar em função deles. O que se espera de um professor de filosofia é que busque ter consciência dos princípios que defende quando trata desse ou daquele objeto e que seus discursos e ações sejam coerentes com eles.

Dizendo de outra maneira, o professor de filosofia invariavelmente faz um recorte da filosofia como um todo. Esse recorte obedece a parâmetros didáticos e pedagógicos, temporais, sociais, espaciais e, igualmente, depende daquilo que o professor julga ser filosofia e ter que ensinar. Se tenho que abordar um conjunto de livros, de autores, de ideias... muito

<sup>25</sup> Acredito que a terminologia aristotélica possa ser compreendida em sentido aberto, algo como os itens com maior poder explicativo.

menor do que aquele que estou acostumado a lidar e sei que existe, então, qual a razão da seleção feita para as aulas? Porque falar desse tema, desse autor, desse texto e não de todos os outros? Quando faço tais escolhas procedo aleatoriamente?

Novamente Aristóteles parece dar uma resposta a essa pergunta, não diretamente, mas pelo modo de proceder. Nos primeiros capítulos do *Livro I da Física*, como também ocorre no início de outras obras, ele procurará entre os filósofos antecessores aquilo que eles disseram sobre o objeto tratado, neste caso, a natureza. Como a natureza se conta entre as coisas que vem a ser, o Estagirita procura compreender a posição dos físicos gregos sobre o vir-a-ser para de certo modo incorporá-las, ainda que delas se diferencie. O texto não se ocupa em “falar a verdade” sobre o que disse tal ou qual físico, mas sim, em pensar como tais teorias podem colaborar com a compreensão da posição defendida ao final. Aristóteles não parece preocupado em apresentar cada filósofo por si mesmo, como faria alguém preocupado com a memória do que foi dito; parece estar preocupado em compreender os filósofos anteriores segundo os princípios que lhe são claros e caros.

Desse modo, o trabalho com autores e temas é direcionado por princípios e torna-se virtualmente impossível ensinar sem assumir como nossos os princípios que nos levam a selecionar o conteúdo de nossas aulas. Isto é, toda seleção de texto e autores já carrega a perspectiva do professor que a realizou. A seleção de textos e autores, tanto para o ensino quanto para a pesquisa, é um recurso, e feita sob interesses de quem a realiza.

Não são poucas as funções desse procedimento argumentativo. Quando Aristóteles traz à tona Parmênides, Anaxágoras ou Platão, o discurso se torna mais respeitável, uma vez que discute com os pensadores mais reconhecidos que trataram do assunto à época. Serem autores reconhecidos implica igualmente que eram, de certo modo, do conhecimento comum do cidadão grego da época. Assim, esta estratégia argumentativa tem a vantagem de considerar a fala dos mais reputados sobre o assunto na época, “começando por onde é mais cognoscível para nós...” (184a 16-18) ou para os homens do tempo de Aristóteles, conduzindo o leitor/aprendiz de ideias já conhecidas sobre os princípios primeiros aos princípios pri-

meiros do vir-a-ser que o autor julga mais adequados, e que, em verdade, já orientavam a análise dos filósofos anteriores e, somente, por isso, tais princípios puderam parecer brotar dessa análise.

Talvez a distância entre saber e não saber, lá onde se insere o ensino, só possa mesmo existir se considerarmos a estrutura supracitada, que parece ser natural ao conhecimento humano. Inicialmente não sabemos, ignoramos algo, para depois passarmos a saber. Passamos a saber algo quando com tempo e esforço nos distanciamos do conhecimento que tínhamos anteriormente, caminhando para um novo conhecimento mais apropriado da coisa estudada.

## 5. VIR A SER E ENSINO DE FILOSOFIA

Diferentemente da ciência física que conhecemos hoje, a ciência física aristotélica não opera de modo matemático quantificando os entes naturais, mas busca um conhecimento qualitativo deles, por isso a ela importa o que são os entes, assim como o princípio e as causas que os fazem ser o que são.

Para os gregos de modo geral, está firme que se natureza existe, natureza é princípio de vir-a-ser de entes, isto é, as coisas chegam a ser o que são e deixam de ser o que são em função da sua natureza. Assim, estudar a natureza é estudar o que as coisas são e como são. Além da natureza, conta-se, entre os princípios do vir a ser, a arte e o acaso. A arte é todo vir a ser que é produzido em obediência aos princípios dos processos naturais, mas que não teriam sido produzido por natureza, como a construção de uma casa. O acaso ocorre à revelia dos princípios naturais.

É por essa razão que o primeiro livro da *Física* de Aristóteles é dedicado ao vir-a-ser. Neste livro encontramos debates e análises de filósofos anteriores como, por exemplo, Parmênides, Melisso e Zenão sobre a quantidade e a qualidade dos princípios do vir-a-ser, e posteriormente, a defesa de três princípios: subjacente, forma e privação.

Os principais problemas concernentes ao vir-a-ser com os quais toda a tradição lidava até então e lidamos ainda hoje, podem ser, *grosso*

*modo*, condensados assim: se veio a ser então advém ou do ente ou do não-ente. Se veio a ser do ente, então propriamente nada veio a ser, pois já era, mas se veio a ser do não-ente é preciso explicar como do que não havia nada, algo passou a existir.

O *Livro I da Física* procura resolver esse impasse pelo modo como usamos o discurso, provavelmente por supor que o discurso revela algo essencial. E o faz em três etapas<sup>26</sup>, e cada etapa traz uma nova nuance que permite ver um dos princípios requisitados pelo vir-a-ser. As duas primeiras etapas devem ser vistas como falas insuficientes e problemáticas. A característica músico servirá para ilustrar o exemplo. Inicialmente é preciso notar que a atribuição da qualidade *músico* a alguém só é possível em função dele ter vindo a ser músico, isto é, só é possível dizer que algo é músico porque antes veio a ser músico. Quando se diz que *um homem torna-se músico*, não estamos dizendo que o ente homem deixou de ser este ente que é e passou a ser o ente músico. De fato, quando passa a ser músico, o homem continua mantendo sua humanidade, o ser músico é uma expressão dela.

Dessa forma, se não é o ser homem que se altera quando torna-se músico, o que é que se altera? A resposta de Aristóteles é: o que se altera e pode se alterar é precisamente a característica oposta à do músico, isto é, não-músico. Talvez seja difícil de ver com este exemplo, mas tomando a cegueira como exemplo, fica fácil. Quem deixa de possuir visão passa a cego ou aos níveis intermediários de cegueira e visão, isto é, as alterações das características não ocorrem de modo aleatório (não se deixa de ser cego para torna-se alto), mas circunscritas a pares de opostos, onde um é a negação do outro. Desse modo, somente quem é precisamente não-músico (ou está em um intermediário entre não-músico completo e músico completo) é que pode passar a ser músico.

Se o mais adequado não é dizer que *homem torna-se músico*, então, o adequado é dizer que *o não-músico torna-se músico*? Também não, não-músico é uma característica negativa e que indica o que não está presente e o que falta. Como, então, afirmar que a ausência é o fundo que permite que algo venha a ser? Ainda que a privação seja requerida como

<sup>26</sup> 1 - O homem torna-se músico. 2 - O não-músico torna-se músico. 3 - O homem não-músico torna-se homem músico.

um princípio, como algo que não está lá poderia figurar como princípio primeiro a partir do que todas as outras coisas seriam?

Assim como é evidente que músico só pode advir de não-músico, também é evidente que não é qualquer ente que pode tornar-se o músico, apenas o ser humano. Por isso não é qualquer não-músico, mas homem não músico, o ser humano é quem suporta e permite a passagem do não-músico para músico. Então o adequado é dizer que um *homem não-músico torna-se homem músico*. Isto é, um subjacente que sustenta e permite a passagem de uma privação para sua forma oposta e vice-versa. Sintetizando, se há vir-a-ser, então há subjacente (*hypokeimenon*) e privação (*steresis*) e forma (*eidōs*) (*Física* 191a 2-7).

Não dá para deixar de lado a noção de músico ao empreender esta investigação sobre ensino de filosofia, primeiro porque na Grécia ela diz muito mais do que diz nos dias de hoje. Hoje a denominação músico designa aquele que se dedica a escrever músicas ou executá-las, não importando o instrumento que toca ou se canta. Para os gregos, de modo geral, a noção de músico referia-se àquele que era educado nas artes das musas que personificavam os gêneros de poesia e saber da Grécia arcaica, entre eles a épica, a tragédia e a astronomia. A junção de tais artes constitui ponto fundamental da estrutura educacional grega e carrega consigo o valor e a garantia das filhas de Zeus e Memória. A fala do poeta e do sábio, na medida que era chancelada pelos deuses, era crivada de prestígio social e político.

Em segundo lugar, o autor poderia ter tomado o filósofo como exemplo no lugar de músico, não-filósofo vem a ser filósofo. Então bastaria dizer que o não-filósofo, aquele que não sabe filosofia e que está privado dela, vem a ser filósofo quando ele passa a conhecê-la e estar na posse desse saber. Todavia isso não seria ignorar as lições de Pitágoras e Sócrates?

Uma boa razão para o nome filosofia ter sido criado e amplamente usado é para diferenciar-se da *sofia*, da sabedoria. Ao mesmo tempo que filosofia não é sabedoria, também está ligada por vínculo de amor à sabedoria. O nome “filosofia” traz consigo esta tensão; a filosofia é uma certa anti-sofia, uma não-sofia, como também a deseja.

A lição de Sócrates é primorosa: só o ignorante pode desejar a sabedoria, só o não-músico pode desejar ser músico, o não-arquiteto ser arquiteto. Só o filósofo pode continuamente desejar a sabedoria, por isso de modo fundamental o filósofo deve ser sempre um ignorante. Vê-se assim que não é possível tomar o filósofo pelo músico (pelo homem culto em geral). O processo do ensino de filosofia não será simplesmente a passagem do não saber ao saber, da ausência do saber à presença dele. Ao assumir a filosofia como um certo não-saber, o ensino de filosofia será também a passagem de um saber a um não-saber.

Semelhantemente ao caso do músico, é o homem que vem a ser ou não filósofo, mas, diferentemente deste caso onde um homem não-músico torna-se homem músico quando aprende e sabe as “músicas”, as artes das musas, ou como quando o construtor aprende a arte da construção, o filósofo, parece ter em si mesmo uma característica negativa, daquele que é privado da sabedoria, daquele que ignora. Vir a ser filósofo envolve tanto passar do saber ao não-saber quanto passar do não-saber ao saber. Estamos diante de um impasse: se filosofia deve ser pensada tanto como passar do saber ao não saber quanto vice-versa, então, talvez a dupla de opostos que anteriormente apontamos no caso do músico (passar do não-saber ao saber) não seja a mais apropriada para distinguir aquele que faz filosofia e quando faz daquele que não filosofa. Seria possível ensaiar uma resposta para a pergunta: do que se vê privado, o que falta àquele que não filosofa?

O primeiro livro da Física trabalha com um grande conjunto, o das coisas que vem a ser. Neste conjunto estão praticamente todos os entes naturais e artificiais, incluindo o homem e a filosofia. Desse modo, trata-se homem e filosofia como entes que chegam a ser e deixam de ser e cuja estabilidade depende de forças atuantes que os garantam. Os atributos devem ser percebidos desde as causas que os permitem ou os fazem ausentes, pois não seriam características mais ou menos estáveis sem a atividade das causas.

Homem e filosofia estão no conjunto das coisas que vem a ser, e filosofia é sempre dita de homens e os tem como subjacente, assim, a filosofia pode ser vista como um vir-a-ser (que depende) de outro vir-a-ser. Que vir a ser humano e filósofo são coisas diferentes, não parece ser difícil de ver, pois nunca coincidem e nem todo homem vem a ser filósofo. Toda-

via, é de se pensar se a questão da filosofia não está intimamente ligada ao vir a ser homem, isto é, com percepção de si mesmo como um vir-a-ser em vir a ser, quando sabe-se inacabado e em projeto. E isso estaria de acordo com o que foi dito anteriormente, uma vez que a filosofia é uma busca por princípios de diversos entes, nós mesmos não podemos nos excluir da busca que realizamos. E quando realiza-se esta busca, ela também contribui com a formação do caráter, a busca por princípios constitui-se também como princípio norteador das ações e do modo de ser.

Um ensino de filosofia em atenção ao vir-a-ser humano deve permitir ao estudante ver-se inacabado e a ver a importância de levar a sério o projeto de vida e de homem que se quer ser, bem como suas causas, princípios e consequências; distanciando-se dos projetos fechados de ser humano. O mito de Édipo é paradigmático do exercício do conhecimento humano. Édipo responde o enigma da esfinge, cuja resposta é homem, entretanto o mito leva a ver que ele mesmo não sabe quem ele é. É preciso perguntar-se pelo que é o ser humano e, ao fazer isso, perguntar pelo que nós somos, por isso essa é uma pergunta que põe em cheque a vida de cada homem e da cidade. Não basta estudar e lidar com a filosofia como se ela dissesse respeito a outros, a outros países, a outros tempos, a outros autores. Fazer filosofia envolve colocar-se em risco, envolve repensar seus fundamentos, suas ações, a própria vida.

Por isso, talvez a filosofia seja melhor vista pelo prisma do movimento, isto é, como “ato do ente em potência enquanto tal” (201a 10-11), é esta a definição a que se chega no terceiro livro da *Física*, que trata especificamente do movimento. Grosso modo, movimento não ocorre no motor, mas no móvel e apenas quando efetivamente movido. Não basta que estejam disponíveis o motor e o móvel, é preciso que estejam efetivamente em ato, isto é, o motor como movente e o móvel sendo movido. Mas o que é propriamente movido? Segundo a *Física*, nem a forma nem a matéria são bons candidatos. Aristóteles diz expressamente que a forma é imóvel e não suscetível de movimento (234b 11-13). A matéria não é um bom candidato, porque ela se estrutura e é dita pela forma, os diversos tipos de madeira ilustram bem este ponto, madeira de cerejeira, madeira de jatobá, madeira de eucalipto... A madeira de cerejeira é diferente da

de jatobá e da de eucalipto, a estrutura da madeira e a maneira como ela é dita, são relativas à forma que a orienta. Enquanto for madeira de cerejeira, continuará possuindo tal ou qual característica e não outra.

Entretanto, a matéria é um duplo, carrega consigo algo de determinado, da forma em ato, mas também carrega a potencialidade e a indeterminação que a permite ser diferente. Desse duplo, o que pode ser movido, não é a parte determinada, mas a parte indeterminada e que pode vir a ser outra. Por isso dito *ato do ente em potência enquanto tal*, não o ato da forma ou a parte da matéria que é em ato e pela qual ela é designada, mas da parte da matéria que é ela mesma em potência e indeterminada e que não pode ser designada senão por esta indeterminação.

O movimento é no móvel, a parte potencial da matéria, exatamente quando esta parte é movida e assume uma nova determinação. E depois que o movimento cessa e algo é alterado, o que será novamente movido? De modo geral, o móvel continuará sendo o ente em potência, não este ou aquele ente em potência, mas o ente em potência enquanto tal.

O exemplo da construção ajudará a ver melhor o que se quer dizer. A simples junção de um arquiteto e materiais disponíveis para um casa não fazem uma construção; um construtor poderia ter passado no final de semana para visitar um amigo que faz obras no quintal. É preciso que o construtor esteja efetivamente construindo, e que tijolos, paus, pedras, cimentos, estejam sendo utilizados para a construção da casa, neste momento podemos falar de construção em ato e que há movimento. E o movimento da construção não está no construtor, ainda que ele possa locomover-se e empregar sua sabedoria, o movimento da construção acontece propriamente nos materiais disponíveis da construção. Tais materiais não deixam de ser a pedra e o cimento que são, mas juntos tornam-se um outra coisa, a parede ou o telhado da casa, por exemplo. Quando são paredes ou telhados deixam de ser em movimento, o movimento da construção continua com a repetição do movimento dos materiais para tornarem-se isso ou aquilo, até que todas as coisas estejam em seu lugar apropriado e a construção seja encerrada.

Sem o construtor em ato, os materiais para construção seriam meramente entes em potência de vir a ser casa. Quando o construtor está em ato, os materiais disponíveis para construção, por causa dele, passam a estar em ato, o ato de entes em potência de vir a ser casa.

Voltemos ao caso da filosofia e do ensino de filosofia. Assumindo que filosofia pode ser dita de muitos modos diferentes e tomando o exemplo anterior, é possível ver a filosofia como a arquitetura, isto é, como o conjunto de saberes do arquiteto que igualmente possuem uma longa história e ensiná-la seria ensinar a longa história deste conjunto de saberes. É possível também ver a filosofia como a casa, isto é, o produto estável resultado do movimento do seu autor e passível de ser designado por ele, filosofia de Aristóteles, de Platão, de Kant... Neste caso ensinar filosofia é tanto ensinar as diversas filosofias (assim como quem aprende vendo como se faz) quanto ensinar a construção da própria. É possível ainda ver a filosofia como a construção e como movimento, isto é, nem como um saber consolidado, a arquitetura, nem como um produto de um saber consolidado (uma teoria, um livro, um artigo), a casa.

## **6. VIR A SER HOMEM E VIR A SER FILÓSOFO**

O construtor lida com materiais externos e completamente diferentes dele e é ele mesmo o motor da construção com auxílio da técnica. No caso da filosofia, tanto o motor, quanto aquilo que é “construído”, quanto aquilo com o que “constrói” não estão fora do ser humano. Mas o que nele seria o movente, o móvel e a obra?

Seguindo o caminho pitagórico-socrático o motor da filosofia (ou o principal deles) é ignorância. A ignorância é uma força em si mesma que impele aquele que a tem para seu contrário. Não a ignorância de qualquer coisa, mas a constitutiva que acompanha o homem que coloca a si mesmo em questão. O ser humano não é de modo absoluto, nem se conhece de modo absoluto, por isso assumir a ignorância como constitutiva é bastante adequado, sendo o ser humano em vir a ser, o conhecimento de si e por ele produzido, deve ser igualmente em vir a ser.

A filosofia é uma busca por si mesmo, mas essa busca altera o ser humano que já somos, e o que passamos a ser é algo diferente ao realizar essa busca. O que muda no ser humano quando faz filosofia? Não é a cor da pele, ou a habilidade de tocar um instrumento com as mãos, ou capacidade de projetar uma casa, são suas dúvidas que passam a ser constitutivas e isso lhe forma o caráter. Quando colocamos em questão o mundo, quando percebemos nossa ignorância sobre ele, mudamos nós mesmo e o modo como vemos o mundo. Quando nos colocamos em questão e percebemos nossa ignorância sobre nós mesmos, mudamos nós mesmos e nossa compreensão sobre nós mesmos.

Ver a filosofia sob o prisma do movimento é percebê-la como ato, (evidentemente de seres humanos) mas não ato daquilo que já conhecemos. É vê-la como uma busca que leva tempo e demanda esforço, começando por onde é mais cognoscível, procedendo por análises das partes de totalidades mais simples às mais complexas. Neste percurso onde afinal não seremos mais aquilo que éramos antes, mas resultado dessa busca e das escolhas que fizermos ao longo dela. A filosofia é um modo, talvez o mais próprio, do ser humano buscar a humanidade e realizá-la plenamente. Ato do ente em potência que se sabe em potência e realiza sua potência mais própria. Dessa forma, buscando conhecer a si mesmo o homem realizaria a sua própria natureza.

Filosofia seria, então, o ato do ser humano não enquanto ele se sabe ser esse ou aquele ser humano, mas que acontece quando colocamos em jogo o ser humano que se é, justamente ao colocar-se a si mesmo em questão, assumindo-se ignorante. Para pensar a filosofia em movimento, não basta pensar na ignorância como motor, ela deve ser movente e agir em mim mesmo, assim como não basta eu julgar que é no ser humano que a mudança acontece, é preciso que eu mesmo seja movido pela ignorância a buscar àquilo que é mais fundamental. Nesta perspectiva, comparando com o construtor, a obra do filósofo não seria a sua sabedoria, ou os livros reconhecidos e relidos por séculos. Se o ser humano é um vir-a-ser em vir a ser, a obra de quem se coloca em questão o que é ser humano, não pode ser outra do que vir a ser homem, não qualquer ser humano, mas aquele

que se percebe em vir a ser e é responsável por isso que se é. Buscando conhecer-se o homem torna-se homem.

## 7. CONCLUSÃO

Neste capítulo pretendemos dialogar com a *Física* de Aristóteles, mais particularmente com o primeiro livro, procurando saber o que ela poderia dizer sobre o ensino de filosofia e como realizá-lo. E de fato não são poucas as sugestões que esta obra faz aos professores de filosofia. Para concluir esse trabalho, vamos reunir as principais sugestões que pudemos ouvir e apontar algumas questões que tais sugestões trazem.

A filosofia pode ser compreendida em analogia ao ente natural, pois do mesmo modo que ele, a filosofia é segundo um impulso interno cujo movimento atende às exigências de constituição do ser ele mesmo. Se eu aceito que existe uma relação entre ensino de filosofia e natureza, entre outras coisas, eu aceito que ensino de filosofia ocorre por meio de um processo direcionado para um fim. E esse fim não pode ser outro do que a liberdade para questionar-se sobre os fundamentos primeiros bem como a “autoconstrução” consciente e ciente de alguns dos processos que permitem tal vir-a-ser.

Tais ideias trazem para mim outro problema. No CEFET/RJ unidade Maracanã, nós organizamos o nosso currículo de forma temática e histórica, ao trabalharmos com os temas que julgamos os mais fundamentais, o fazemos, na medida do possível, de um perspectiva histórica, pois elencando os principais autores, textos e comentários conforme a progressão da história da filosofia. Em consonância com o currículo avaliamos os estudantes pelo modo como entendem e se apropriam dos temas, autores e comentários, através de diversas atividades, que variam desde um trabalho individual escrito à confecção coletiva de máscaras de gesso. Dessa forma supomos que ensinar filosofia é ensinar a lidar e saber sobre determinados temas e conhecer as principais respostas e as principais questões que direcionam esse tema.

Todavia, se filosofia deve envolver o ser humano que a realiza relacionando-o com o seu modo de ser e de vir-a-ser, é igualmente preciso avaliar o nosso currículo como um todo e repensá-lo, caso necessário. Pode ser que da forma como ensinamos, acabemos logrando sucesso também neste ponto que não tínhamos previamente determinado como objetivo, mas deixar ao acaso algo tão importante, não parece conveniente.

Talvez tenhamos, ou pelo menos, eu tenho que pensar em como organizar o currículo (temas, autores, estratégias) de modo que ao final do Ensino Médio o estudante possa também repensar a si mesmo e agir mais propriamente. E ao fazê-lo considerar como sugestão os cinco procedimentos apontados anteriormente. Começar de onde é mais próximo do estudante. Avançar por processos que permitam ver aquilo que inicialmente é desconhecido pelo estudante, mas é claro para o professor, partindo primeiro daquilo que é misturado analisando as partes dele, começando por totalidades que possuam menos partes e pelas sensações.

Dessa forma alargamos em muito as perguntas que tínhamos anteriormente. Para o estudante passar a questionar-se e a conhecer a si mesmo é interessante questionar-se sobre os entes do mundo? Sobre o conhecimento? Sobre a lógica? Ou apenas questionamentos éticos e políticos são importantes para isso? Ou serão os psicológicos?

Se o objetivo do currículo não é a revisão histórica da filosofia no Ensino Médio, devo preocupar-me em apresentar quantos autores, quantas temáticas? Devo começar por quais deles? Quais dos temas e dos autores são mais simples, isto é, possuem menos partes? E quais são mais complexos? Qual desses temas e autores são mais próximos aos estudantes? Qual ordenação pode levar-me a lograr mais sucesso? Quais recursos à sensação posso utilizar? Como avaliar o sucesso dessa empreitada ao final e parcialmente nos seus diversos momentos?

A partir das noções de natureza, vir-a-ser e movimento, como desenvolvidas na *Física*, tentamos pensar em princípios de realização, procedimentos, para o ensino de filosofia. Entretanto, essa tentativa está longe de ser encerrada e já nos levou a outros questionamentos e problemas severos, pois assumindo tais princípios a minha prática enquanto professor

de filosofia precisará ser revista e repensada, e provavelmente, ao final desse processo, novas questões irão surgir...

## REFERÊNCIAS

ARISTOTLE. *Aristotle's Metaphysics*. Ed. W. D. Ross. Oxford: Clarendon, 1924.

ARISTOTLE. *Aristotle's Política*. Ed. W. D. Ross. Oxford: Clarendon, 1957.

BEKKER, E. *Aristotelis Opera*. Editio altera Olof Gigon. Berlin: Walter De Gruyter, 1961.

GOGH, V. *Cartas a Théo*. Tradução de Pierre Ruprecht. Porto Alegre: L&PM, 2012.

# 3. |

## EPICURO: CONTEÚDO E PROPEDÊUTICA NO ENSINO DE FILOSOFIA

José Benedito de Almeida Júnior<sup>27</sup>

### 1. INTRODUÇÃO

Até abrir sua famosa escola – o Jardim – nos arredores de Atenas, Epicuro (Samos, 341a.C. - Atenas, 270a.C.) enfrentou muitas dificuldades, estas, porém, lhe proporcionaram ocasiões para o exercício prático de sua filosofia. Ao contrário do que pensam alguns filósofos, sua obra não se limitou a interpretar, mas efetivamente transformar o mundo. Todos os infortúnios foram superados pela *ataraxia* – a imperturbabilidade da

---

<sup>27</sup> Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutor, também em Filosofia, pela Faculdade Jesuíta de Belo Horizonte (FAJE). É professor do Instituto e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e colaborador do PROF-FILO da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Suas pesquisas atuais versam sobre Filosofia da Religião, Ensino de Filosofia e temas de Filosofia, como a Felicidade, a Arte e a Mitologia.

alma – desde as dificuldades de uma vida na pobreza, a oposição de platônicos e aristotélicos em lhe deixar abrir sua escola e, também, os inúmeros detratores que insistentemente difamavam sua teoria e sua pessoa. Assim como, também, nos momentos de êxito, não se deixou levar por um êxtase desmedido. A *ataraxia*, eixo de todo o seu pensamento, não ficou limitada a ser, somente, um conceito teórico, mas era efetivamente um princípio de vida.

A formação filosófica de Epicuro é bem conhecida, principalmente pela obra de Diógenes Laertius: *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*, então não é necessário entrar em detalhes desses acontecimentos. Contudo, é interessante, para este trabalho, lembrarmos que seu início de estudos filosóficos deu-se num ambiente platônico que, desde o início, não lhe parecia adequado. Mais tarde, ingressa na escola de Nausífanos, filósofo da escola atomista de Demócrito que lhe causará grande influência, assim como a escola dos céticos, especialmente de Pirro, do qual absorverá a argumentação criteriosa e o hedonismo. Chama-nos a atenção o fato de que, desde cedo, Epicuro não se limitou a ser um acadêmico, no sentido de alguém que leciona a partir da escola de um mestre, mas de cultivar uma filosofia autônoma que resultará na fundação de sua própria escola.

O primeiro infortúnio pelo qual passou foi na ocasião de seu retorno do serviço militar, quando tinha dezenove anos. Seu pai, Néocles, foi expulso da cidade natal, juntamente com outros cidadãos de Samos, e conseguiram abrigo em outra cidade onde viveu numa situação de pobreza. Conforme Ullmann, este período se estendeu por doze anos, entre 322 e 310 a.C.:

Além do exílio, teve a amarga aprendizagem da pobreza. Porém, o tempo que passou em Colofon foi-lhe útil para a formação do espírito e para temperar seu caráter. Não lhe foi possível frequentar escola de renome filosófico, por não ter tido condições. Era pobre. Nada lhe restou senão viver a sós e aguerrir-se para os embates da vida. O período de reflexão e meditação alongou-se por doze anos. (ULLMANN, 1996, p. 14).

Mais do que reflexões, este momento proporcionou exercícios que Epicuro irá incorporar no seu campo doutrinário. Por volta de trinta

anos de idade, enfrenta a segunda grande adversidade de sua vida que lhe pôs à prova a prática da *ataraxia*. Foi impedido de abrir sua própria escola na cidade de Mitilene por causa da influência de um Liceu que ali havia. Nesta cidade, conheceu Hemarco, que se tornou seu discípulo e sucessor. Tentou, então, abrir sua escola na cidade de Lâmpsacos onde também foi proibido, agora por conta da influência de uma Academia que se instalara na cidade há alguns anos. No entanto, como alguns políticos formados nesta escola caíram em desgraça, manchando o nome da mesma, ele teve finalmente autorização para abrir sua escola e imediatamente angariou um grande número de discípulos. Cinco anos mais tarde, transferiu-se para Atenas, onde comprou um terreno afastado da cidade e fundou sua escola que ficou conhecida como o Jardim por ser um verdadeiro horto.

Um acontecimento histórico é determinante para compreendermos o período filosófico conhecido como helenístico e, também, a essência dos ensinamentos da escola do Jardim. Em 338a.C. Filipe II da Macedônia conquistou a Grécia na batalha de Queroneia. A partir daí, temos a decadência da democracia em Atenas e outras cidades gregas, consequentemente. O poder volta a ser palaciano, isto é, trata-se do fim de um período no qual a política era discutida na praça pública, na ágora. Foi neste espaço geográfico da cidade que tivemos, segundo Jean-Pierre Vernant (1989), o surgimento da democracia e da filosofia. Ora, quando a Grécia e, em especial Atenas, volta a ser governada por um imperador a autonomia das cidades estado é eliminada e a política não é mais dirigida pelos cidadãos, mas pelas decisões palacianas.

A localização geográfica é a primeira diferença entre o Jardim e as escolas que o antecederam, isto é, o Liceu e a Academia. O objetivo destas duas escolas – havia academias e liceus em várias cidades gregas – a despeito das diferenças entre elas, era educar a juventude para que se tornassem bons cidadãos e magistrados, isto é, pessoas que ocupariam mais tarde as funções públicas que manteriam a liberdade das cidades estado. A educação filosófica deveria formar, portanto, cidadãos. O deslocamento da escola da ágora para o jardim é, portanto, consequência da centralização do poder na Macedônia.

A segunda mudança se dá na Ética, isto é, no fundamento do ensino de filosofia: ao invés de priorizar a formação do cidadão, forma-se a pessoa. A ética torna-se mais individual e menos pública. Não se trata, evidentemente, de uma ética individualista, mas também não se submete a felicidade individual à coletiva espelhada na felicidade comum. Desta forma, ao invés de se localizar na área urbana das cidades, o Jardim se localiza na sua área rural, afastada dos burburinhos e interesses comuns que confluíam em suas ágoras.

A obra de Epicuro incorpora seu momento histórico, suas influências intelectuais – o atomismo e a lógica – e, principalmente, sua percepção de que era preciso elaborar uma filosofia e um ensino diferentes para a época em que vivia, daí a importância e a originalidade do seu princípio hedonista. Talvez a confluência de princípios materialistas e o do prazer levassem muitos a supor que no Jardim houvesse constantes festas e orgias, pois segundo Ullmann, ele admitia todas as pessoas que se interessassem por filosofia, não somente os jovens ricos, mas também pessoas de todas as idades, homens e mulheres, inclusive as héteras, isto é, as prostitutas. A sua ética, materialista e hedonista, porém, era bastante severa e rigorosa, como veremos adiante. Sua principal tese era a de que, fruir dos prazeres sensuais poderia causar uma sensação de felicidade imediata, mas ao longo do tempo, causaria muito mais sofrimento do que prazer. Assim, é por ignorância da verdadeira natureza do mundo e do ser humano que as pessoas optavam pelo caminho errado. Façamos, a seguir, um breve relato do seu atomismo e da lógica, pois são os fundamentos da ética.

## **2. A FÍSICA E A LÓGICA**

A física, o conhecimento da natureza humana e do mundo, e a lógica, o domínio do significado das palavras e da ordem do discurso, constituem campos teóricos independentes; porém, na filosofia de Epicuro, são os fundamentos para o ensino e a prática da ética, pois oferecem conhecimentos mais seguros sobre a natureza do que as religiões e cultura comum. As religiões, do modo como são concebidas, ensinam absurdos sobre os seres humanos e sobre a vida, levando as pessoas a adotarem superstições

como se fossem conhecimentos certos e seguros; do mesmo modo, a cultura também ensina valores morais que não conduzem as pessoas para a autonomia, pois para os contemporâneos de Epicuro, as riquezas, o poder ou o status social, a fruição constante de prazeres sensuais, eram sinônimos de felicidade. Desta forma, as pessoas iludidas por estes falsos conhecimentos acabavam encontrando mais sofrimento do que felicidade, pois, se tinham algum momento de tranquilidade da alma, eram poucos, logo se viam atormentadas novamente por ilusões. Para desfazer estes equívocos, era preciso conhecer acuradamente a natureza do mundo e a do ser humano.

Epicuro herda as concepções atomísticas de Leucipo (não há datas precisas, sabe-se que nasceu em meados do século V e faleceu por volta de 370 a.C.) e Demócrito (460 - 370 a.C.), porém, não se limita a reproduzi-las, havendo diferenças significativas entre suas concepções. Para conhecermos mais a fundo sua física, é interessante a leitura da obra de Lucrecio (99 - 55 a.C.), cuja principal obra é *De rerum natura*. Segundo Ullmann:

Tudo, sem exceção, é constituído de átomos. Eles não são atingíveis pelos sentidos. Estes apenas nos representam os corpos e seu movimento. Para haver movimento, é necessário que haja vácuo ou vazio. A permeabilidade dos corpos ao frio, ao calor, à umidade e aos sons faz concluir a existência de partículas mínimas – os átomos. Nem os átomos nem o vácuo são apreendidos, diretamente, pelos sentidos. Atinge-se a sua existência, através da indução, isto é, passando do conhecido para o conhecido. (1996, p. 54).

Todas as mudanças no mundo são explicadas a partir da aglomeração e desagregação dos átomos. Tudo é matéria, vácuo e movimento. Com tal concepção, Epicuro aborda um dos temas mais caros da história da filosofia que é a alma. Há basicamente duas correntes anteriores a ele: a dos filósofos como Platão e Pitágoras que defendem a ideia de uma alma imortal, que sobrevive à morte do corpo, e uma corrente materialista que concebe a alma como um corpo mais sutil, mas, mesmo assim, material. Epicuro filia-se ao segundo grupo que considera a alma como matéria e, portanto, composta de átomos. Não há, para ele, qualquer princípio identitário que tenha se formado na alma antes do nascimento e que sobrevi-

verá à morte, desta forma, descarta as teorias de transmigração das almas e a ideia socrático-platônica de que a alma, se for desenvolvida ao longo da vida, permanecerá nos Campos Elíseos, do Hades ou qualquer lugar assim.

Esta concepção de mundo é importante para livrar as pessoas das superstições ensinadas pelas religiões, que as levam a ter medo da morte e, mais precisamente, do pós-morte. Assim, os mitos e ritos das religiões populares, bem como das religiões mistericas como Elêusis, ensinavam, por exemplo, que era preciso colocar moedas nos olhos dos falecidos para que pudessem pagar o barqueiro Caronte, a fim de atravessarem o Styx. Estas superstições geram medo e este torna as pessoas vulneráveis a uma série de erros durante a vida, desperdiçando-a atrás de fruir o máximo possível dos prazeres ou, no extremo oposto, a evitá-los ao máximo desperdiçando, do mesmo modo, a oportunidade de simplesmente viver.

No que se refere à lógica a ideia é a mesma: por meio dos raciocínios adequados é fácil livrar as pessoas das falsas concepções sobre o mundo que as levam, por ignorância e medo, a desperdiçarem seus anos de vida. Destacaremos como principal exemplo da lógica de Epicuro, seu conhecido paradoxo:

Deus, ou quer impedir os males e não pode, ou pode e não quer, ou não quer nem pode, ou quer e pode. Se quer e não pode, é impotente; o que é impossível em Deus. Se pode e não quer, é invejoso; o que do mesmo modo, é contrário a Deus. Se nem quer nem pode, é invejoso e impotente; portanto, nem sequer é Deus. Se pode e quer, o que é a única coisa compatível com Deus, donde provém então a existência dos males? Por que razão não os impede? (1980, p. 20).

Este argumento não tem por objetivo fundamentar o ateísmo, pois Epicuro não pode ser considerado ateu, mas demonstrar que a existência dos males, assim como também do bem, não podem ser atribuídas direta ou indiretamente a Deus ou aos deuses. Dessa forma, para conhecermos a felicidade, podemos e devemos afastar quaisquer ideias ou sentimentos religiosos que não são necessários para a escolha pela felicidade.

Aqui, gostaríamos de fazer uma breve digressão a fim de, muito respeitosamente, discordar da proposição de Ullmann. Em duas ocasiões

de seu livro, o autor afirma que Epicuro não se importava com a teoria, chegando mesmo a nutrir certo desprezo por ela, pois sua maior preocupação era mesmo com a prática.

Epicuro sempre foi avesso a teorias. Sua intenção era resolver problemas na ordem prática. [...] A meta da vida de Epicuro, era ele mesmo ser feliz e tornar felizes os seus seguidores. Por isso, não lhe interessavam estudos profundos sobre os fenômenos da natureza, literatura, geometria e coisas tais. Em que contribuiriam para a felicidade do homem? (ULLMANN, 1996, p. 43-54).

Segundo Diógenes Laertius (1988, p. 289), Epicuro escreveu mais de trezentas obras, o que é uma evidência, a nosso ver, da sua preocupação com a teoria, porém, sem dúvida, o estudo da física e da lógica não se esgotavam como objetivos em si, mas como suportes para a finalidade última que era o conhecimento e a prática da ética hedonista no mundo.

A nossa questão, portanto, é com o sentido da expressão prática. A filosofia de Epicuro tinha sólidos fundamentos teóricos, cuja maioria, infelizmente, não chegou até nós, mas sem dúvida, seu objetivo era proporcionar uma transformação efetiva dos seus discípulos e, com a expansão de suas escolas para outras cidades, uma transformação humana. A Academia e o Liceu tinham grande preocupação com a teoria, mas também com a prática, pois seu objetivo não era somente ensinar uma certa tradição de conteúdos filosóficos, mas efetivamente, formar as elites governantes das cidades nas quais se instalassem. Platão, Aristóteles e Epicuro, transformaram o mundo no qual viveram, suas obras não eram meras teorias.

A filosofia do Jardim nos legou reflexões que até hoje nos são de grande valor, não somente para história da filosofia, mas para o ensino de filosofia e para a sociedade em geral. A psicologia de Epicuro foi tão bem concebida que, penetrando nas mais profundas características humanas, ultrapassou as diferenças de culturas e sociedades.

Nosso objetivo, agora, é refletir sobre as possíveis contribuições para o ensino de filosofia hoje a partir do legado de Epicuro. Acreditamos que seu materialismo ético contribui de três formas para o ensino de filosofia. A primeira é o exercício lógico de compreender a cadeia

conceitual por ele arquitetada em torno do tema do hedonismo como conceito central do seu pensamento. A segunda forma é a luta contra a intolerância religiosa, pois, a nosso ver, apesar de sua obra ter sido produzida no século IV a.C. boa parte de suas reflexões podem contribuir para questões do nosso tempo, como a de defender uma ética que conduz ao convívio pacífico e colaborativo entre as pessoas, sem recorrer a dogmas religiosos, pois diante da diversidade de religiões nenhuma delas pode – e nem deveria – ter o privilégio de fundamentar a ética que envolve toda a sociedade. A terceira forma é proporcionar aos estudantes de filosofia a ocasião de conhecerem uma teoria ética que discorda da ideia de que a felicidade seria o resultado da quantidade de riqueza, de fruição de prazeres e do status social que se desfruta.

### 3. A FELICIDADE COMO EIXO PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Uma excelente definição da mudança de eixo da ética platônica e aristotélica para a epicurista se encontra nas palavras de Ullman:

O epicurismo é uma filosofia da busca de si mesmo, na interioridade, na experiência mais íntima do ser, como princípio do filosofar. Em vez de se preocuparem com o mundo transcendente (em oposição ao imanente), os epicureus localizaram a esfera de seus interesses na vida interior. (1996, p. 45).

Ora, o que o pensamento de um filósofo grego que viveu no século IV a.C. pode dialogar com a realidade que vivemos hoje? Uma sociedade capitalista, pautada pelo consumo e o status social, parece tão diferente das cidades de Samos, onde nasceu Epicuro, e Atenas, onde ele viveu até o final dos seus dias. Pois bem, acreditamos que os conteúdos a seguir podem contribuir tanto para com os alunos de graduação, quanto para com os de Ensino Médio. Estudar, compreender e refletir sobre sua filosofia pode trazer ganhos epistemológicos ao acompanharmos a lógica de sua argumentação em torno de conceitos como *ataraxia*, *aponia*, hedonismo, felicidade e outros. Também há um ganho ético, porque apesar das diferenças de cultura e dos séculos que nos separam, o pensamento de Epicuro oferece um excelente paradigma para refletirmos sobre a sociedade capitalista que nos

impulsiona para uma desenfreada corrida para o status social, representado pelo poder; pela capacidade de consumo; pela imposição de uma constante e imediata fruição dos prazeres.

#### 4. O QUE PERTURBA A ALMA?

Este é o tema central da ética de Epicuro, para ele, o medo da dor e da morte são os principais fatores que fazem as pessoas ficarem perturbadas. Além destes, há também as ilusões de aparência que consideram a fruição constante dos prazeres como um modo de ter uma vida feliz e o desejo de riquezas. Epicuro considera que estes medos e estes desejos são resultado do não conhecimento da natureza e da natureza humana. Se as pessoas conhecessem como as coisas de fato são, saberiam evitar estas armadilhas da ignorância e poderiam viver tranquilamente, de modo a não se perturbar com os acontecimentos, pois há momentos bons e maus momentos na vida. Neste trabalho, infelizmente, não poderemos estudar a questão do medo da dor e da morte, mas trabalharemos com afinco na ilusão dos prazeres.

A *ataraxia* é deixar o espírito imperturbável diante dos temores ou das variações das circunstâncias. A sabedoria e o conhecimento da natureza do mundo e da natureza humana nos proporciona o domínio das paixões, evitando, pois o sofrimento. A *ataraxia* é o resultado de conhecimento, não se restringindo, porém, a ser só uma teoria, e sim uma prática de vida. Daí muitos pensarem que Epicuro não se importava com teorias; na verdade se importa, só não esgota sua filosofia no conhecimento teórico.

Epicuro sintetiza em quatro tópicos os remédios para o sofrimento da alma, o *tetrapharmakon*. Os quatro remédios que levam à independência, portanto à vida feliz, são: não temer os deuses; não temer a morte; o mal dura pouco e é fácil suportá-lo; o prazer é acessível a todos. Vamos analisá-los brevemente nos próximos parágrafos.

#### 4.1. NÃO SE DEVE TEMER OS DEUSES

Uma das causas do sofrimento dos homens é o temor dos deuses e o que os aguarda na vida pós morte, seja o castigo para os maus, seja as benesses para os bons. Epicuro acredita que os deuses existam, mas a imagem que as pessoas fazem deles está errada: sendo perfeitos e imortais, não se deixam afetar por orações e preces, na verdade, não se importam com o que os homens fazem. Assim, há apenas superstições inúteis sobre os deuses e os rituais que os comoveriam com os dramas e tragédias humanas, totalmente dispensáveis para uma vida tranquila. Tal concepção foi sintetizada no seu conhecido paradoxo que vimos algumas páginas atrás.

#### 4.2. NÃO SE DEVE TEMER A MORTE

Um dos motivos de se temer a morte é o medo de que algo terrível possa aguardar os homens na outra vida. Não há nada a temer, pois a morte significa o fim de todos os sofrimentos. Por outro lado, também teme-se que a alma não se perpetue para além da vida na terra, o que equivale ao desaparecimento total. Ora, se não haverá nada, o que temer? O sábio não desdenha a vida, nem teme não viver: “viver não é um fardo, não-viver não é um mal” (EPICURO, 2002, p. 31).

Lembremos que, para Epicuro, a vida humana é totalmente física, tanto o corpo quanto a alma são compostos de átomos aglomerados de tal modo a formar um ser, mas depois da morte tudo se dispersa, então, o medo de que haja castigos para os maus ou que, graças à transmigração das almas, voltar no corpo de um animal qualquer é um medo infundado para o filósofo de Samos. A morte não é um mal e isto nos leva ao terceiro remédio.

#### 4.3. O MAL DURA POUCO E É FACILMENTE SUPORTÁVEL

Pode-se dizer que este remédio é a união da *aponia* e da *ataraxia*. Em resumo, também se pode afirmar: “tudo passa”, “não há mal que sempre dure”. Ora, assim como a sorte não nos felicitou hoje, pode felicitar amanhã; o azar de hoje pode não estar presente amanhã.

A *aponia* é a ausência de dor física: quando estamos em boas condições físicas sentimo-nos felizes por não sentirmos incômodo. Além disso, as dores físicas podem ser suportadas facilmente quando se lembra de outros prazeres ou quando se sabe que ela levará à morte, que é o fim de todos os sofrimentos.

#### 4.4. O PRAZER É ACESSÍVEL A TODOS

O mais importante dos remédios é a certeza de que o prazer é acessível, que ele não depende do status social, do poder ou ainda das riquezas que as pessoas tenham a seu dispor. Ele pode ser alcançado de duas formas: a primeira delas é pela ausência, a segunda, pela ação.

No caso das ausências, vimos que não sentir medo da morte e não ter qualquer dor física já nos proporciona um grande prazer. No caso das ações observa-se que elas são um caminho para a vida feliz, na medida em que podem nos proporcionar prazer, quando, por exemplo, se prova um alimento saboroso ou quando se está na companhia de amigos.

Ainda em seu tempo Epicuro foi duramente caluniado por detratores que insistiram em distorcer ou simplesmente não entender o profundo significado que ele atribuiu à expressão prazer. Na obra de Diógenes Laertius lemos um pequeno excerto do próprio Epicuro: “Nenhum prazer é um mal por si mesmo, porém aquilo que produz alguns prazeres traz perturbações muitas vezes maiores que os próprios prazeres” (1988, p. 316). Desta forma, ele se afasta de teorias que consideram o prazer um perigo, pois pode provocar dependência e languidez da alma, pois os prazeres não são um mal em si mesmos, mas também não propõe que se viva para os prazeres sensuais. Na *Carta sobre a Felicidade*, Epicuro deixa de modo bem claro o conceito de prazer que orienta suas reflexões:

Quando então dizemos que o fim último é o prazer, não nos referimos aos prazeres dos intemperantes ou aos que consistem no gozo dos sentidos, como acreditam certas pessoas que ignoram o nosso pensamento, ou não concordam com ele, ou o interpretam erroneamente, mas ao prazer que é a ausência de sofrimentos físicos e de perturbações da alma. Não são, pois, bebidas nem banquetes contínuos, nem a posse de mulheres e rapazes, nem o sabor dos peixes ou das outras iguarias de

uma mesa farta que tornam doce uma vida, mas um exame cuidadoso que investigue as causas de toda escolha e de toda rejeição e que remova as opiniões falsas em virtude das quais uma imensa perturbação toda conta dos espíritos. (EPICURO, 2002, p. 43-45).

Em resumo, a vida feliz é: quando nada nos perturba a alma e fazemos coisas agradáveis.

## 5. UMA ÉTICA MATERIALISTA E VIRTUOSA

A questão que isto nos leva é a seguinte: ora, se os maus não devem temer castigos e os bons não devem aspirar a recompensas, então, porque viver uma vida correta? Desrespeitar as leis, violar os princípios morais não deveria ser motivo de receio, pois se não for flagrado pelos próprios concidadãos, não será castigado na vida além. Muitos diziam que a religião tinha, pelo menos, a função de, por meio do medo, fazer com que as pessoas respeitassem a moral e a filosofia de Epicuro poderia solapar este último obstáculo aos malvados.

Tudo isto não passa de superstições e grandes erros. Assim, muitos pensaram da seguinte forma: se a filosofia de Epicuro é hedonista e considera que não haverá castigo para os maus, nem recompensas para os justos, então tudo estava permitido e sua escola era, como afirmavam seus detratores, locais onde se vivia a licenciosidade em grandes festas e orgias. No entanto, não é esta sua concepção, de forma alguma. Ele não adere aos “prazeres dos intemperantes”, pois, como vimos, estes prazeres trazem mais sofrimento do que prazer. Assim, a ética de Epicuro é muito interessante por ser, ao mesmo tempo, materialista, porém totalmente baseada na virtude. Felizmente, houve muitos filósofos que, mesmo discordando de Epicuro, evitaram distorcer seu pensamento, como é o caso de Sêneca:

Assim, não se entregam à sensualidade levados por Epicuro, mas, apegados ao vício, escondem na filosofia a própria corrupção, lançando-se para onde o prazer é elogiado. Também não levam em consideração o quanto era moderado o prazer segundo Epicuro, mas apegam-se apenas ao nome dele, esperando encontrar justificativa e apoio para uma vida devassa e corrupta. [...] Eu próprio sou de opinião

(afirmo isso apesar do que dizem nossos partidários) que os preceitos de Epicuro são nobres e corretos e, se analisados sob uma perspectiva mais acurada, até severos. (2012, p. 23).

Uma das vantagens do pensamento de Epicuro para os dias de hoje é, justamente, o fato dele não recorrer aos dogmas religiosos para justificar a ética. Em primeiro lugar, porque, pelo fato de as pessoas seguirem uma religião não significa que sejam eticamente mais corretas do que as que seguem outras religiões ou ainda, que os ateus. Há uma clara dissociação entre religião e ética. Seu argumento para que as pessoas se comportem de modo eticamente correto é o da autonomia ou autodomínio, pois o que leva uma pessoa a entregar-se aos prazeres dos intemperantes, roubar dinheiro público ou mentir? São os desejos e, em última instância, agir deste modo não traz prazer perene, mas intranquilidade da alma, pois aquele que vive para saciar seus desejos torna-se escravo deles. Esta é a postura que ele denomina sabedoria.

Os homens, na vida comum, não conseguem atingir este estado de imperturbabilidade da alma, pois receiam a dor física e os acontecimentos futuros. Por falta de sabedoria, procuram a felicidade e encontram, somente, mais sofrimento. Na *Carta sobre a felicidade* lemos:

Embora o prazer seja nosso bem primeiro e inato, nem por isso escolhemos qualquer prazer: há ocasiões em que evitamos muitos prazeres, quando deles nos advêm efeitos o mais das vezes desagradáveis; ao passo que consideramos muitos sofrimentos preferíveis aos prazeres; se um prazer maior advier depois de suportarmos essas dores por muito tempo. [...] convém, portanto, avaliar todos os prazeres e sofrimentos de acordo com o critério de benefícios e danos. Há ocasiões em que utilizamos um bem como se fosse um mal e, ao contrário, um mal como se fosse um bem. (EPICURO, 2002, p. 39).

Assim, o filósofo deverá adotar os quatro elementos fundamentais para a vida feliz: a prudência, o cálculo, o autodomínio e a justiça.

A prudência é uma virtude superior à própria filosofia, porque é ela quem permite discernir os verdadeiros prazeres, portanto, o papel da filosofia é conduzir as pessoas à virtude, por isso ela lhe é superior. No iní-

cio da *Carta sobre a felicidade*, Epicuro exorta seu amigo que continue a se dedicar à filosofia, pois ninguém é jovem ou velho demais para alcançar a saúde do espírito que é, em última instância, a virtude. Para tanto, Epicuro traça uma complexa teoria da natureza dos desejos que também foi motivo de más interpretações por parte de seus críticos. Segundo ele, há dois tipos de desejos: os naturais e os inúteis. Os desejos naturais se dividem em dois grupos: os necessários e os apenas naturais. Os desejos naturais e necessários devem ser atendidos para que possamos viver sem dor e com os prazeres deles decorrentes, por exemplo, beber água quando se tem sede, causa prazer; assim como alimentar-se quando se tem fome e repousar quando se está cansado. Os desejos naturais e não necessários quase não são denominados pelo filósofo, mas, referem-se, principalmente, à sexualidade. Para ele, o desejo pelo sexo é natural, mas não é necessário, sendo que alguém pode levar uma vida celibatária tranquilamente.

Os desejos inúteis são aqueles decorrentes dos valores que a sociedade nos impõe como naturais, quando na verdade, são criados pela cultura. Basicamente, são aqueles descritos em uma citação acima, na qual o filósofo diz que o desejo constante pela posse de alimentos saborosos ou de riquezas não proporcionam verdadeiramente o prazer, pois geram, ao final das contas, dependência e grandes sofrimentos quando não se está fruindo destes prazeres. É como um vício que, no início causa prazer, mas depois, grandes sofrimentos, porque os desejos nunca se satisfazem e, na ausência daquilo em que se está viciado, há muito sofrimento.

O cálculo é necessário porque o sábio deve ponderar sobre o que é ou não vantajoso. Por vezes, é melhor suportar um pequeno mal por um bem maior: como vimos, há ocasiões em que usamos um bem como se fosse um mal, e em outras ocasiões, utiliza-se o mal como se fosse um bem.

O autodomínio: evitar o supérfluo no que se refere aos bens materiais, cultura sofisticada, alimentos, pois assim os homens serão livres, porque não dependerão daquilo que é valorizado pela opinião comum. Assim, saber suportar os momentos difíceis – como o próprio Epicuro conheceu em sua pobreza e também quando proibiram, mais de uma vez, de abrir sua escola – é garantir que não se deixará levar pelos acontecimentos

nem pelas paixões que estes despertam, seja a mágoa ou a ira nos momentos ruins, seja o êxtase desmedido nos bons.

A justiça: praticar o bem é mais vantajoso do que ser agraciado, quem é justo pratica sempre o bem, possui a alma sempre imperturbável. Aqui aparece mais uns dos paradoxos da filosofia. Quando se diz que é melhor sofrer a injustiça do que praticá-la, em geral, causa certo espanto entre aqueles que estão iniciando seus estudos. Se o injusto se beneficiou do seu ato e os justos foram prejudicados, em que condições isto é preferível para os justos? A resposta de Epicuro é simples: quem pratica o mal o faz porque tem a alma perturbada; por outro lado, quem o sofre está no poder de decidir se isto o abalará ou não, isto é, pelo autodomínio saber suportar os revezes.

## 6. CONCLUSÃO

Concordamos com Ullmann quando ele afirma: “Logramos, pois, dizer que, em nosso mundo conturbado, ansioso, mais desejoso de ter do que de ser, as lições do filho de Samos representam uma mensagem altamente positiva” (1996, p. 109). De fato, vale muito a pena explorar seus conteúdos nas aulas de filosofia, especialmente nos primeiros anos do ensino superior e no ensino médio, por dois motivos.

Quanto ao conteúdo ético chama a atenção três fatores. O primeiro é o fato de que Epicuro não nega a fruição dos prazeres, mas analisando detidamente a natureza humana, considera que se deve ter prudência e distinguir a natureza dos desejos, se são naturais ou impostos por valores sociais e, pelo autodomínio, saber o que fazer ou não fazer. O segundo é o fato de que elabora uma ética materialista que, mesmo aceitando a existência de religiões, não dependerá dos dogmas para justificar seus fundamentos. Num ambiente de ampla liberdade religiosa faz-se necessário não decidir por nenhuma como principal para não se gerar o fenômeno da intolerância civil. Por fim, sua ética também contribui para com a ideia de que praticar injustiças – inclusive desrespeitar a lei – não trará nenhum castigo futuro na vida além-túmulo, nem por alguma lei metafísica pagar-se-á o mal feito com sofrimento, mas observa que aqueles que agem de modo injusto o

fazem por ter a alma perturbada e esta é uma evidência de que sofrem. Para acabar com essa perturbação é preciso estudar filosofia, conhecer a natureza dos desejos e o efeito dos prazeres para ter domínio de si. O que não dispensa, evidentemente, o cumprimento das leis.

Quanto ao conteúdo lógico, sua contribuição vem, como vimos, pelo extremo rigor com o qual define seus conceitos e os encadeia logicamente. Quando os alunos estudam sua obra participam de um exercício rigoroso e sutil de pensamento filosófico que, sem dúvida, proporciona uma experiência transformadora. Podemos, sem dúvida, discordar deste autor, mas estudá-lo e compreender seus argumentos é um exercício ímpar para os que estão iniciando seus estudos filosóficos.

## REFERÊNCIAS

DIÓGENES LAERTIUS. *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*. Tradução de Mario da Gama Kury. Brasília: Editora da UnB, 1988.

EPICURO. *Antologia de Textos*. Tradução de Agostinho da Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).

EPICURO. *Carta sobre a Felicidade (A Meneceu)*. Tradução de Álvaro Lorencini e Enzo Del Carratore. São Paulo: UNESP, 2002.

SENECA. *Da Felicidade*. Tradução de Lúcia S. Rebello e Ellen I. N. Vranas. São Paulo: L&PM, 2012.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio. *Epicuro: o filósofo da alegria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. Tradução de Ísis Borges B. da Fonseca. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

# SANTO AGOSTINHO: O DIÁLOGO FILOSÓFICO NO ENSINO DE FILOSOFIA

José Benedito de Almeida Júnior<sup>28</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

A obra de Santo Agostinho não tem por objetivo principal fazer uma revisão erudita da história da filosofia, isto é, de apresentar os conceitos e obras dos filósofos com o auxílio da tradição dos estudiosos e, mesmo quando ele o faz, seu objetivo último é oferecer respostas às questões mais candentes de sua época. Algumas destas questões, infelizmente, se parecem muito com as que temos nos dias de hoje. Agostinho

---

<sup>28</sup> Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutor, também em Filosofia, pela Faculdade Jesuíta de Belo Horizonte (FAJE). É professor do Instituto e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e colaborador do PROF-FILO da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Suas pesquisas atuais versam sobre Filosofia da Religião, Ensino de Filosofia e temas de Filosofia, como a Felicidade, a Arte e a Mitologia.

vê-se na situação de justificar a importância da filosofia em relação ao ambiente cristão com o qual convive. Portanto, ele se empenha ao máximo em demonstrar aos seus contemporâneos cristãos que a filosofia, longe de ser prejudicial, era uma importante ferramenta para a sociedade de seu tempo. Além desta defesa da filosofia, encontramos na sua obra uma propedêutica do ensino de filosofia: o diálogo filosófico. Suas potencialidades podem ser constatadas ainda nos dias de hoje, para tanto recorremos, brevemente, às teorias de Piaget e Vygotsky, demonstrando que o diálogo pode ser um meio de fundamental importância para um processo de aprendizado dinâmico. Por fim, concluímos que este método não se opõe ao ensino baseado na exposição de um conteúdo a ser estudado, compreendido e, de certa forma, memorizado pelos alunos; ao contrário disso, consideramos que estes dois métodos devem ser parte do repertório metodológico da docência em filosofia, sendo que, neste trabalho, apresentamos as vantagens do diálogo filosófico.

## 2. A DEFESA DA FILOSOFIA

No ambiente da patrística latina havia uma forte tendência de crítica à filosofia, principalmente por seu vínculo com os valores e conteúdos das religiões pagãs nas quais fora forjada. Neste sentido, a obra de Quinto Tertuliano é exemplar conforme pode constatar-se em suas palavras:

Em seu conjunto, que semelhança pode-se perceber entre o filósofo e o cristão, entre o discípulo da Grécia e o candidato ao céu, entre o traficante de fama terrena e aquele que faz questão de vida, entre o vendedor de palavras e o realizador de obras, entre quem constrói sobre a rocha e quem destrói, entre quem altera e quem tutela a verdade, entre o ladrão e o custódio da verdade. (QUINTO TERTULIANO apud REALE; ANTISERI, 1990, p. 425).

A filosofia era considerada perigosa não somente pelo seu conteúdo, mas também por seu princípio de colocar em dúvida todo e qualquer dogma, isto é, submetê-lo ao crivo da razão. Com a necessidade de se estabelecer os conteúdos das verdades cristãs, a possibilidade de questionamento, mesmo que fosse apenas retórico, era considerada perigosa. No

entanto, havia uma necessidade de se filosofar mesmo no ambiente cristão por dois motivos. O primeiro deles é que a fonte principal de leitura – a *Bíblia* – não é um livro filosófico e, por isso, há necessidade de interpretação de suas passagens, o que levou ao surgimento de diversas escolas, muitas vezes, que se contradiziam, porém, formaram um universo intelectual e cultural riquíssimo neste período formado pelos debates entre os seguidores de escolas como valentianos, marcionistas, pelagianistas, enfim, as chamadas doutrinas hereges e gnósticas. O segundo motivo é que, no debate destas escolas, havia necessidade de se argumentar de modo sutil e consistente, então, a filosofia, pelo menos como método, fazia-se necessária também para a patrística, por isso, várias obras de Tertuliano traziam como título a declaração evidente de seus objetivos: *Contra os pagãos*, *Contra os judeus*, *Contra os Marcião*, *Contra os valentinianos*.

Remonta, portanto, a milênios, a tarefa da filosofia de defender sua presença e sua importância para a sociedade em geral e no ensino especificamente. Ela representa, de fato, um perigo para aqueles que desejam impor uma visão de mundo dogmática, unidimensional, que apresenta as perguntas legítimas e as respostas dadas como certas. Ao questionar os fundamentos sobre os quais se assentam tais verdades, mesmo que seja apenas uma dúvida metódica a fim de melhor esclarecê-los, a filosofia se expõe ao risco de ser considerada perigosa e, por isso, ser proibido seu exercício público.

A obra de Agostinho é um contraponto neste clima antifilosófico dos primeiros séculos do cristianismo. Como se sabe, Agostinho era um estudante de retórica o que significava, na época, tornar-se excelente em discursos, no modo de utilizar a linguagem, tendo em vista ações no mundo comum, especialmente a de advogado. Durante estes estudos tomou contato com uma obra de Cícero, hoje perdida, chamada *Hortênsio*. Em suas palavras:

O livro é uma exortação à filosofia e chama-se *Hortênsio*. Devo dizer que ele mudou os meus sentimentos e o modo de me dirigir a ti; ele transformou minhas aspirações e desejos. Repentinamente, pareceram-me desprezíveis todas as vãs esperanças. Eu passei a aspirar com todas as forças à mortalidade que vem da sabedoria. Começava a levantar-me para voltar a ti. [...] Não era para apurar a linguagem que eu lia

esse livro, motivo pelo qual eu recebia dinheiro de minha mãe: o que me apaixonava era o seu conteúdo e não sua maneira de dizer. (AGOSTINHO, 1984, p. 63).

Sua aproximação com a seita gnóstico-cristã do maniqueísmo também é bastante conhecida e envolve tanto o problema do uso da linguagem para a justificação de doutrinas religiosas, como neste caso, a existência de dois princípios, o Bem e o Mal, isto é, Deus e a Matéria que lutam constantemente entre si. É interessante que Agostinho afaste-se do maniqueísmo justamente por causa de questões filosóficas que, para ele, não estavam completamente resolvidas – como podemos ler nas *Confissões* o problema da moralidade, a questão dos fundamentos naturais da moral e suas reflexões sobre os erros dos maniqueus.

O processo de conversão ao cristianismo teve vários momentos e um deles foi relativo à linguagem, a qual nos interessa sobremaneira neste trabalho. Em Milão, aos trinta anos de idade, conhece o Bispo Ambrósio e com ele teve a oportunidade de compreender o modo de abordar os textos bíblicos, pois sua experiência com os maniqueus e outras escolas demonstrava que elas interpretavam literalmente os textos da *Bíblia* e que, mesmo ele, neste período também tentava compreendê-la tal como os textos filosóficos e isto levava a um problema hermenêutico. Enfim, conseguiu superar as interpretações literais, conforme Agostinho narra:

Alegrava-me, também, por ter aprendido a ler as antigas Escrituras da Lei e dos Profetas, com interpretação diferente daquelas que antes me pareciam absurdas, quando eu acusava teus santos de terem fé em coisas nas quais realmente não acreditavam. [...] alegrava-me ouvir Ambrósio quando, muitas vezes, em seus sermões, recomendava ao povo a norma a ser escrupulosamente observada: *a letra mata, mas o espírito comunica a vida*. Removido assim o místico véu, esclareceram-se espiritualmente passagens que, tomadas ao pé da letra, pareciam ensinar o mal. (AGOSTINHO, 1984, p. 136).

A questão hermenêutica se torna crucial para a defesa da filosofia, pois, para ele, a *Bíblia* é o livro que traz todas as verdades fundamentais, contudo, sua interpretação não pode ser literal: é preciso saber refletir sobre

ela e nesse ponto reside a importância da filosofia. Estes textos de diferentes naturezas podem levar – na concepção de Agostinho – à conclusão das mesmas verdades, uma vez que a razão seja conduzida de modo adequado. Assim, Agostinho reconhece a importância da filosofia para solucionar problemas, cujas respostas estão na *Bíblia*, mas não de forma literal, daí a necessidade da filosofia para auxiliar a interpretação dos significados simbólicos de várias de suas passagens, como vemos especialmente no livro VIII das *Confissões*.

A leitura de Plotino lhe oferecerá soluções para as dificuldades ontológico-metafísicas e, a dos diálogos platônicos, a concepção do incorpóreo e da demonstração de que o mal é privação e não substância. Evidentemente, tais conhecimentos não têm o mesmo valor das revelações cristãs, mas nem por isso deixam de ser verdades fundamentais para se tornarem argumentos na sua luta contra as doutrinas heréticas. Em relação aos textos bíblicos e aos livros dos filósofos, ele percebe que levam ao mesmo ponto, porém, como insistimos, com uma superioridade dos primeiros: “Começando a leitura, descobri que tudo o que de verdadeiro tinha encontrado nos livros platônicos, aqui é dito com a garantia de tua graça” (AGOSTINHO, 1984, p. 185).

Para a História da Filosofia esta posição de Agostinho será fundamental, pois ao contrário de descartar a filosofia, dará a ela um papel importantíssimo, pois muitas questões propostas pelos filósofos pagãos ou pelos heréticos não poderiam ser respondidas com a doutrina cristã, mas por meio da filosofia; são estes os casos do problema do mal e a questão do tempo.

### **3. O PROBLEMA DA ORIGEM DO MAL**

Para Agostinho a livre determinação da vontade parecia ser uma explicação suficiente para a origem do mal. Sempre que decidia desejar ou não uma coisa havia a certeza íntima de que quem deseja era ele próprio e não outra pessoa. Assim, se praticava o mal, conseqüentemente, seria um ato de livre vontade e, quando ele era vítima do mal considerava que, de certa forma, eram castigos que Deus lhe dava por ter agido mal. Porém,

a despeito do que lhe parecia ser claro, algumas questões continuavam. Ora, se sou – perguntava-se Agostinho – criatura de Deus e este não é somente bom, mas a própria bondade, de onde nasceram estes gérmenes do sofrimento? Como pode este Deus deixar com que a nossa vontade tenda para o mal? Mesmo a possibilidade de um ente que nos influencie a fazer o mal parecia não ser a resposta, pois se havia um ente desta natureza, isto é, portador de uma vontade perversa, então quem o havia criado e quem havia criado esta vontade nele?

O primeiro passo para superar estas dúvidas foi dado partindo do princípio de que Deus é absolutamente incorruptível e que a matéria – o mundo – por ele produzido não poderia conter o mal, desta forma, eliminava todo o dualismo dos maniqueístas que diziam ser a matéria o princípio do mal e Deus o princípio do bem. A origem do mal não poderia estar numa criação divina como a matéria com a qual formou todas as coisas do mundo. Agostinho considera que a corrupção que toda matéria sofre é, de fato, um mal; contudo poderia considerar que este mal não é uma substância e sim o afastamento do bem.

O segundo passo foi compreender que o mal estaria restrito ao universo humano, mais especificamente, da vontade humana. Então, o mal poderia ser considerado uma perversão da vontade, isto é, um afastamento dos desígnios de Deus. Traça o seguinte paralelo: uma pessoa com plena saúde pode sentir o sabor agradável do pão, mas uma pessoa acometida de determinadas doenças perde esta capacidade e o sabor do pão lhe parece desagradável, assim, trata-se de um afastamento do bem causado pela doença. Do mesmo modo, a luz que pode nos proporcionar vistas agradáveis com os olhos são, poderá nos causar grande incômodo se os olhos estiverem enfermos.

Em posse destes dois argumentos sustenta a tese de que o mal não é uma substância – assim como o apodrecimento da matéria e o sabor desagradável do pão – mas um afastamento, portanto não são coisas criadas por Deus, mas um distanciamento destas. Reconhecendo sua ignorância antes de aplicar-se diligentemente nestas questões, afirmou que o mal é apenas privação do bem, privação esta que pode chegar ao nada absoluto (AGOSTINHO, 1984, p. 68). Mais adiante Agostinho afirma que a ini-

quidade “[...] não é uma substância existente em si, mas uma perversão da vontade que, ao afastar-se do Ser supremo, que és tu, ó Deus, se volta para as criaturas inferiores; e, esvaziando-se por dentro, pavoneia-se exteriormente” (1984, p. 180).

Em resumo, o mal não é uma substância, mas uma ausência ou um afastamento. Na mesma medida em que a matéria não é má e que seu apodrecer é um afastamento do estado original, uma doença não é substância, mas o afastamento da saúde, como no caso da degenerescência do paladar e da visão. Ainda que Agostinho parta de um princípio totalmente religioso, de que Deus é o próprio bem e não criaria o mal, de resto, sua argumentação é inteiramente filosófica, partindo de determinadas premissas para chegar às conclusões.

#### 4. O PROBLEMA DO TEMPO

Outro exemplo da importância da filosofia para a argumentação de Agostinho contra os filósofos pagãos e hereges de sua época é o problema do tempo, também abordado em suas *Confissões*. Ironicamente, ao tratar de um problema que era interposto aos cristãos de sua época, deixou um legado às gerações futuras. O título do item dez do capítulo XI apresenta a questão que era feita aos cristãos: “O que fazia Deus antes de criar o céu e a terra? Uma outra questão é derivada desta primeira e é dirigida às primeiras palavras do *Gênesis* “no princípio Deus criou céus e terra”: ora, se este é o princípio da realidade que conhecemos, o que o fez ter vontade de criar os céus e a terra? Se estava ocioso, porque não continuou assim abstendo-se do trabalho?

As respostas para estas questões são dadas a partir de concepções religiosas que consideram Deus um ser perfeito, logo, além do tempo, mas tais concepções não são necessariamente cristãs; em muitas religiões, a ideia de perfeição absoluta dos deuses ou de Deus é bastante comum e, se o interlocutor não acredita na existência dos deuses ou de um Deus, então este argumento religioso é inútil. O conhecido paradoxo de Epicuro elimina a possibilidade de aceitação filosófica desta perfeição que explicaria

a impossibilidade da origem do mal ser Deus<sup>29</sup>. Isto não significa que fosse ateu, pois de fato não era, mas seu objetivo era analisar o problema do ponto de vista exclusivamente filosófico.

Para responder tais questões Agostinho parte dos seguintes argumentos: se Deus é eterno, então para ele não pode haver um antes e um depois, pois esta é uma percepção do tempo que existe somente para quem vive numa dimensão material. A pergunta por um antes e um depois só pode ser feita pelos humanos e não por Deus. Assim, quem refletir sobre o tempo entenderá que ele é composto de muitos momentos passageiros que não podem alongar-se, quando se pensa em eternidade não há passagem destes momentos, isto é, ela não é composta por uma infinidade de momentos passageiros, mas por um único momento presente. Nas *Confissões* lemos: “Na eternidade nada passa, tudo é presente, ao passo que o tempo nunca é todo presente” (AGOSTINHO, 1984, p. 315).

Agostinho também não se abstém de responder outra difícil questão interposta aos cristãos: antes de criar, Deus nada fazia. Tal questão foi descrita anteriormente como o ócio de Deus. Chama a atenção o fato de que ele admite a dificuldade de responder esta questão dentro dos limites da razão e critica acidamente os cristãos que, para fugirem de respondê-la de modo racional, contornavam-na com imprecisões: “Deus preparava o inferno para aqueles que perscrutam estes profundos mistérios” (AGOSTINHO, 1984, p. 316).

A ideia de que se passou do ócio ao trabalho está, obviamente, arraigada ao tempo do antes e do depois. Nesta perspectiva de uma divindade eterna a noção de tempo que nós temos não faz sentido. Para nós os anos passam, estamos hoje no presente, porque temos uma lembrança do passado e uma perspectiva de futuro. Para esta entidade eterna, porém, não há um tempo passado ou futuro, é um eterno presente: o hoje de Deus não sucedeu o ontem e não cede lugar ao amanhã. Como Deus criou o tempo

---

<sup>29</sup> O paradoxo de Epicuro aborda o problema da teodiceia, ou seja, a origem do mal no mundo: “Deus, ou quer impedir os males e não pode, ou pode e não quer, ou não quer nem pode, ou quer e pode. Se quer e não pode, é impotente; o que é impossível em Deus. Se pode e não quer, é invejoso; o que do mesmo modo, é contrário a Deus. Se nem quer nem pode, é invejoso e impotente; portanto, nem sequer é Deus. Se pode e quer, o que é a única coisa compatível com Deus, donde provém então a existência dos males? Por que razão não os impede?” (1980, p. 20).

não poderia haver um tempo anterior a ele. Em sua existência, passado, presente e futuro são todos coetâneos: são um só tempo presente: “Não houve portanto um tempo em que nada fizeste, porque o próprio tempo foi feito por ti. E não há um tempo eterno contigo porque tu és estável, e se o tempo fosse estável não seria tempo” (AGOSTINHO, 1984, p. 317).

Nesta primeira parte pudemos observar uma função propedêutica para a filosofia, como um caminho que pode levar à verdade. Não será uma verdade absoluta, em sua concepção, porque conta apenas com o recurso da razão. Contudo, há uma valorização do papel da filosofia que servirá para contrapor-se ao ambiente fortemente anticristão de seu tempo, como também um debate com determinadas correntes do cristianismo que eram consideradas heréticas e, neste caso, o exercício de interpretação dos textos bíblicos necessitava de uma exegese própria. Agostinho admite que não conseguia compreender estes textos, pois procurava neles a mesma sutileza de argumentos e estilo rebuscado da tradição filosófica e, não encontrando, os considerava inúteis. Somente quando conheceu o Bispo Ambrósio e entendeu seus sermões, consegue compreender o modo correto de abordar os textos bíblicos e, a partir daí, ao invés de considerá-los irreconciliáveis com a filosofia, percebeu a importância desta para interpretá-los, ainda que admitindo suas diferenças de natureza.

A filosofia torna-se um importante instrumento na formação dos sacerdotes cristãos. Agostinho trouxe para este universo sua experiência como professor de retórica – isto é, a arte de saber usar os artifícios das palavras, o uso de argumentos e do raciocínio lógico para ganhar causas – que, se antes de sua conversão não era louvável, agora, para difundir a fé cristã, torna-se uma importante aliada. De nada adianta, para debater com pagãos e hereges a autoridade da Bíblia em si, pois o que estava em jogo era a interpretação de suas passagens. Por isso, a partir do livro XI esmera-se em deslindar os significados alegóricos e simbólicos de algumas passagens do *Gênesis*.

## 5. O DIÁLOGO FILOSÓFICO COMO MÉTODO DE ENSINO

Para além das questões relativas ao conteúdo, a obra de Agostinho nos remete também a uma questão de método de ensino. O diálogo é um

meio de comunicação que permite duas pessoas se conhecerem, compartilharem ideias, resolverem problemas comuns etc. Quando adjetivamos o substantivo diálogo com a palavra *filosófico* nos remetemos a, pelo menos, duas situações: ou duas pessoas conversam a partir de bases conceituais refletindo sobre determinado assunto ou uma das pessoas ensina outra. Ensinar por meio do diálogo filosófico implica mais do que informar conteúdos e argumentos, mas por meio de perguntas e respostas, fazer com que a outra pessoa chegue às conclusões corretas, isto é, o conhecimento ou melhor ainda, descubra estes conhecimentos por si mesma, mediada pelo interlocutor.

Inspirado em Platão, Agostinho também esmerou-se em usar o diálogos filosóficos como meio de ensino, tal como constatamos em obras como *Soliloquios*, na qual o diálogo se dá entre Agostinho e a razão; *A Vida Feliz*, no qual há vários participantes: seu filho Adeodato, sua mãe Mônica, seu irmão Návigio e os amigos Alípio, Licêncio e Trigésilo; o diálogo *O Mestre* – que será a base desta parte do trabalho – ocorre entre Adeodato e Agostinho.

Há, porém, uma diferença na forma de elaboração destes diálogos. Nos diálogos do fundador da Academia os interlocutores acompanham os raciocínios de Sócrates. Este, geralmente, faz uma pergunta a um dos participantes e a resposta, estando errada, dá ocasião para o início de um diálogo no qual os interlocutores, no mais das vezes, limitam-se a dizer “sim, Sócrates”; “não, Sócrates”; “pelo Cão, Sócrates, eu jamais diria isso!”, isto é, a arte do raciocínio fica toda – quase sempre – sob a responsabilidade do mestre de Platão. Nas obras de Agostinho, apesar de haver passagens semelhantes, há momentos em que as outras pessoas também participam do processo de raciocínio e, portanto, em termos metodológicos, está mais próximo do que podemos considerar um processo de ensino por meio de diálogos filosóficos.

Evidentemente, num diálogo filosófico o mestre sabe muito bem a que conclusões pretende chegar e conduz o discípulo por meio de perguntas para que ele chegue a estas conclusões. Não se trata, portanto, de um espontaneísmo no ensino, no qual o mestre, apenas com uma ideia na cabeça, inicia o diálogo, mas de uma proposta fundamentada em

termos de conteúdo e metodologicamente bem conduzida. É importante observar, porém, que no diálogo filosófico, como os alunos terão liberdade de perguntar e são incentivados a interagir e fazer suas reflexões a partir dos conceitos sobre os quais se reflete, há sempre um grau, por vezes elevado, de situações espontâneas que o professor deverá administrar a partir da sua experiência.

Ora, poder-se-ia, então, concluir que há pouca diferença entre ensinar de modo expositivo ou dialógico, uma vez que o conteúdo, em última instância, está previamente definido por quem ensina. Há, portanto, duas considerações a serem feitas. A primeira delas nos remete aos estilos de aprendizagem, isto é, os alunos têm maneiras diferentes de aprender, então, a variação dos métodos de ensino em modo expositivo e dialógico, por exemplo, pode ampliar as possibilidades de aprendizagem do conteúdo. A segunda delas, nos remete à questão da formação de professores de filosofia: uma tarefa importante para quem trabalha nas licenciaturas é ter em vista que não se pode limitar este processo a um método de ensino, mas oferecer aos formandos um repertório para que, diante das circunstâncias concretas da docência, tenham diferentes métodos a seu dispor, dentre eles, as aulas expositivas e os diálogos filosóficos.

A formação de docentes para a autonomia do exercício da profissão é muito mais atendida, portanto, quando pensamos em formação de repertórios metodológicos do que no ensino de um único método. A autonomia dos docentes se concretiza na medida em que decidem não somente por qual método utilizar, mas também o modo no qual serão usados diante das diferentes circunstâncias vivenciadas, no estudo e aplicação de outros métodos e mídias.

Voltando ao nosso tema, os diálogos filosóficos, lembramos que não se trata de querer defendê-los como um método melhor do que o das aulas expositivas, é apenas um outro método que também pode ser justificado pelas teorias de psicologia do desenvolvimento. Os diálogos filosóficos permitem a construção de conhecimento pelos participantes da ação, por meio da mediação dos professores. Os conceitos dos filósofos podem ser aprendidos por meio de uma aula expositiva ou de diálogos filosóficos; neste segundo método há uma participação maior dos alunos, pois eles

devem chegar às conclusões por meio dos próprios raciocínios a partir dos problemas e questões colocados, portanto, sem dúvida, há um grau maior de desenvolvimento da autonomia neste caso.

Num processo dialogante vários fatores são colocados em ação tais como a abertura para novas possibilidades, a elaboração de estratégias e, também, a compreensão da argumentação alheia. No diálogo filosófico agostiniano ocorre o que os estudiosos da psicologia do desenvolvimento chamam de colaboração cognitiva. Conforme Lerner, a dinâmica da interação depende: “[...] da natureza da situação problema colocada e do fato de os sujeitos assumirem um compromisso ativo no funcionamento de uma colaboração cognitiva” (1998, p. 111).

Do ponto de vista piagetiano, a partir dos onze ou doze anos, as pessoas dão os primeiros passos do pensamento formal. Nesta fase o pensamento não se limita às operações concretas de classes, relações e números, sua principal característica é submeter o real ao possível, isto é, a capacidade de levantar hipóteses, realizar operações indutivas e dedutivas; refletir sobre proposições que só podem ser admitidas de modo mental, sem a possibilidade de se utilizar nada concreto como prova definitiva.

Nélio Parra destaca a importância do conflito e da controvérsia de ideias na sala de aula porque elas podem ser momentos de amadurecimento intelectual e coletivo. No caso dos diálogos filosóficos não se trata somente de momentos em que haja estes conflitos, mas de criar situações-problema em que o exercício da razão por meio da interação com outras pessoas e suas ideias seja valorizado. Segundo Parra, há quatro qualidades que estes diálogos permitem e que são estímulos, de fato, provocadores para despertar a curiosidade, bem como a necessidade de exploração do sujeito: novidade, incerteza, conflito e complexidade (1998, p. 58). Agostinho, como veremos na última parte deste trabalho, apresentará uma situação problema a Adeodato: como ele responderia a um determinado jogo de palavras relativo à expressão “leão”.

No *De Magistro* (AGOSTINHO, 1973) há momentos interessantíssimos para a definição de diálogos filosóficos e, infelizmente, não poderemos fazer um estudo muito aprofundado das ocasiões diferentes.

Do ponto de vista cognitivo, um deles é referente à percepção da diferença entre o signo e as coisas que ele representa. Tal concepção pode ser considerada como o momento no qual o adolescente está em condições de aplicar um pensamento formal hipotético-dedutivo e há inúmeros momentos e exemplos assim no diálogo. Destacaremos, nesta parte do trabalho, duas ocasiões típicas do diálogo filosófico. Numa delas é quando Adeodato realiza algumas considerações e Agostinho as considera equivocadas, mas nem por isso, menos importantes: este é o caso mais exemplar de didática do diálogo filosófico que temos; a outra é quando o professor lhe propõe um desafio: como responder a uma questão sobre o uso da linguagem.

## 6. O DIÁLOGO FILOSÓFICO NO ENSINO DE FILOSOFIA

Agostinho está ensinando Adeodato sobre alguns casos da gramática. Nos primeiros capítulos passou gradualmente de sinais que indicam diretamente coisas, seres ou ações, para sinais que indicam sinais e, no capítulo V, aborda o tema de sinais que se indicam reciprocamente, porém o grau não é exatamente o mesmo, tal como é o caso dos pronomes que, numa oração, são utilizados no lugar do nome e, ainda que denotem a mesma coisa, serão sempre menos plenos do que o próprio nome. Num determinado momento, o professor faz uma pergunta e Adeodato não somente a responde como faz as suas próprias considerações. O diálogo é o seguinte:

Adeodato

- Completamente bem; e agora compreendo quão admiravelmente ut assim mostraste que enunciei nomes, pois de outra maneira não se poderia dizer: “tudo isto” (*haec omnia*), “todas estas coisas”. Mas agora me surge a dúvida de que na tua locução me “pareceu” justa, porque não posso negar que estas quatro conjunções sejam também palavras (*verba*); de forma que também destas se pode dizer corretamente “todas estas coisas” (*haec omnia*), como poderia dizer corretamente “todas estas palavras” (*haec omnia verba*). Se porém me perguntares a que parte da oração pertence “palavra”, responderei que é um nome. Eis porque a este nome acrescentaste o pronome, para que a tua frase estivesse correta.

Agostinho

- Sem dúvida estás enganado; mas, apesar disso, demonstras certa agudeza; entretanto, para pôr fim ao engano, presta mais atenção ao que vou dizer, se conseguir dizê-lo como quero, pois falar sobre palavras com palavras é tão complicado quanto entrelaçar os dedos e querer esfrega-los. (AGOSTINHO, 1984, p. 334).

É muito interessante o registro de uma situação didática e existencial que se passou há quase mil e seiscentos anos. Num diálogo filosófico o aluno é incentivado a fazer questões e também a chegar às suas próprias conclusões, assim pode, por vezes, estar enganado – o que é normal numa situação em que se está conduzindo o raciocínio de quem tem menos experiência. O engano de Adeodato não é motivo de repreensão ou de qualquer forma de punição, como se o engano tivesse sido consequência dele não estar atento às lições – assumidamente complexas pelo professor – ou ter errado porque raciocina mal.

No diálogo filosófico o professor promove o exercício do pensamento de tal modo que não se pode valorar os erros e acertos. Há, portanto, uma abertura de possibilidades de pensamento e um processo avaliativo não seria um incentivo ao aluno também arriscar suas ilações. Por isso, o professor deve reconhecer e avisar quando o aluno tiver errado o raciocínio, mas também, como fez Agostinho, valorizar as conquistas quando houve determinadas considerações que demonstraram reflexão por parte do aluno. No diálogo filosófico, a postura de motivação leva à autonomia do pensamento, porque encoraja a investigação: o aluno não pode ter medo de errar.

O segundo caso é um momento no qual o professor apresenta uma situação-problema e pede para que o aluno a responda. Trata-se de uma questão irônica que procura confundir o interlocutor ao ocultar a diferença entre o sinal e as coisas ou seres que eles representam. O texto é o seguinte:

Agostinho

- Gostaria de saber como responderias para aquele que, jocosamente ouvimos dizer, fez sair um leão da boca do companheiro com quem

estava disputando. Depois de perguntar-lhe se o que dizemos sai da nossa boca, e não podendo negá-lo, induziu o interlocutor (o que era fácil) a pronunciar o nome “leão”; feito isso, começou a andar ao redor dele e escarnece-lo, porque, depois de confessar que tudo o que dizemos sai da nossa boca e não podendo negar que pronunciara a palavra “leão”, estava admitindo – ele, pessoa não ruim – que vomitara um animal tão feroz.

Adeodato

- Não seria difícil responder a este brincalhão, pois não lhe concederia que tudo o que dizemos sai da nossa boca, porque o que dizemos nada mais é que sinal, e da nossa boca sai não a coisa que é significada, mas o sinal com que a significamos; assunto este que tratamos há pouco. (AGOSTINHO, 1984, p. 343).

Em determinados momentos do diálogo filosófico o professor apresenta algumas questões a serem respondidas. Para tanto, deve utilizar os conceitos definidos anteriormente e raciocinar a partir deles. Na fase operatório-concreta, os alunos conseguem responder a partir da relação entre as palavras e as coisas, seres ou ações que estas representam; na fase do pensamento formal é possível subordinar o real ao possível, isto é, raciocinar a partir de hipóteses, abstrações e, conforme os conteúdos do *De Magistro*, a partir das palavras ou sinais que representam as coisas ou, ainda, raciocinar a partir de conceitos. O exemplo acima descrito só faz sentido para alunos que estejam na fase do pensamento formal, pois há um jogo entre o nome “leão” que é o sinal sonoro e o animal “leão” como ser concreto. Neste caso, a resposta de Adeodato foi adequada e o professor não se preocupou em valorá-la em pontos ou bônus para as notas. Daí em diante segue com novas questões em que o aluno deverá continuar refletindo a partir da relação entre as palavras e as coisas que eles representam.

O diálogo filosófico não deve ser um exercício de avaliação quantitativa sob pena de não estimular o raciocínio e a autonomia, mas de se tornar mais uma atividade mecânica, em que a única preocupação dos alunos é tirar nota – e não exercitar o raciocínio. Assim, nos parece mais adequado que os diálogos sejam utilizados em atividades em sala de aula,

nas quais é possível por meio de exercícios algumas descobertas. Estas podem ser avaliativas, mas de modo qualitativo e não quantitativo.

## 7. CONCLUSÕES

O ensino de filosofia pode e deve ser realizado a partir de diferentes metodologias, conforme as circunstâncias que se apresentam. Por isso, o processo de formação de professores deve ter em vista o desenvolvimento de um repertório de métodos para que os futuros docentes tenham uma ampla gama de metodologias de aulas e atividades para que aumente o espectro de aprendizado entre os alunos.

Este trabalho analisou o diálogo filosófico como uma dessas metodologias, ancorado em dois princípios. O primeiro é fundamental porque está baseado na própria história da filosofia: o diálogo filosófico agostiniano. O segundo é a demonstração de que o método dialógico de ensino de filosofia, praticado há milênios, está em perfeito acordo com as contemporâneas teorias da psicologia do desenvolvimento. Insistimos, mais uma vez, que nossa intenção não é afirmar que o método do diálogo filosófico é melhor do que o das aulas expositivas, por exemplo; queremos apenas demonstrar que ele é uma das alternativas metodológicas a ser desenvolvida, visando ampliar o repertório dos futuros docentes de filosofia.

No diálogo agostiniano, observamos o modo como o professor conduz o pensamento do aluno para que ele possa fazer suas próprias reflexões e chegue às conclusões próprias. Este método faz com que o aprendizado não fique ancorado somente na memória: é no exercício da razão ou um exercício de pensamento ou, ainda, conforme a nossa história, um exercício conceitual ou filosófico. O professor apresenta determinadas definições e, muitas vezes, também demonstra o fundamento destas definições que serão os conceitos básicos do diálogo. Com base nestes conceitos, desde que estejam muito bem compreendidos e fixados, é possível tecer uma série de considerações lógicas para que o diálogo seja frutuoso.

## REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO. *Confissões*. Tradução de Maria Luíza Jardim Amarante. São Paulo: Paulus, 1984.
- AGOSTINHO. *De Magistro*. Tradução de Angelo Ricci. São Paulo: Abril, 1973. (Coleção Os Pensadores).
- EPICURO. *Antologia de Textos*. Tradução de Agostinho da Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).
- LERNER, Delia. O Ensino e o aprendizado escolar: argumentos de uma falsa oposição. *In: CASTORINA, José Antônio et al. Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate*. Tradução de Claudia Schilling. São Paulo: Ática, 1998. (Série Fundamentos).
- PARRA, Nelio. *O adolescente segundo Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1983. (Série Cadernos de Educação).
- REALE, Giovanni; ANTISIERI, Dario. *História da Filosofia*. Tradução de Ivo Storniolo. São Paulo: Paulinas, 1990. 3 v.

# MONTAIGNE E A EDUCAÇÃO PELA “VERDADEIRA FILOSOFIA”<sup>30</sup>

Maria Cristina Theobaldo<sup>31</sup>

## 1. VERDADEIRA FILOSOFIA

Montaigne “[...] é uma bomba-relógio armada em nossas bibliotecas [...]”. A frase é de Comte-Sponville em “Montaigne ou a filosofia viva” (2001, p. 284), e a recebemos como um vibrante convite à leitura dos *Ensaïos*, entremeado por adjetivos e advertências: “[...] mestre do pensamento, Montaigne é um mestre de vida [...]. Ler Montaigne é decididamente perigoso demais. [...] Escandaloso Montaigne!”. Mas o que há de tão explosivo e esfuziante na “filosofia viva” de Montaigne? Sem rodeios, há filosofia! Uma

---

<sup>30</sup> Agradecemos à Profa. Patrícia Velasco pela oportunidade de participar deste livro e registramos nosso apreço por sua perseverança (de longa data!) nas causas do ensino da Filosofia.

<sup>31</sup> Doutora em Filosofia (USP). Professora associada do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso. Atua nos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Filosofia, no Programa de Pós Graduação em Filosofia e no PROF-FILO (Núcleo UFMT). Coordena o grupo de pesquisa “Questões do Renascimento” e integra o GT da ANPOF Ética e Política na Filosofia do Renascimento.

filosofia, como o próprio ensaísta exige, que só se torna útil e “verdadeira” quando nos faz livres, quando nos ensina a morrer bem porque, antes, nos ensinou a viver bem (I, 26, p. 237-238/159)<sup>32</sup>. Aceito, pois, o convite de Comte-Sponville, nossa abordagem visa explorar a dimensão educativa que movimenta tal “filosofia viva” ou, como quer Montaigne, uma “verdadeira filosofia” porque favorável ao exercício do julgamento.

Nos *Ensaaios*, especificamente nos capítulos “Da educação das crianças” (1, 26) e “Do pedantismo” (I, 25), o tema da utilidade dos saberes está diretamente relacionado com a importância creditada à filosofia no campo educacional. Neste último, a crítica às ciências e às letras, sua utilidade e seu agenciamento social estão delimitados:

[A] Por isso não é tão espantoso como se proclama que nossos antepassados não tenham valorizado muito as letras e que ainda hoje apenas por acaso sejam encontradas nos principais conselhos de nossos reis; e, se o objetivo de enriquecer com elas – o único que nos é proposto hoje por meio da jurisprudência, da medicina, da pedagogia e mesmo da teologia – não as mantivesse em voga, sem dúvida as veríveis tão miseráveis quanto foram outrora. E que mal haveria nisso, se elas não nos ensinam nem a pensar bem nem a agir bem? (I, 25, p. 210/140, 141).

Já naquele primeiro, “Da educação das crianças”, Montaigne estabelece um contraponto entre o lugar da filosofia e demais saberes nesse processo, alçando-a ao posto de mais prioritária e útil por disponibilizar subsídios para o ajuizamento moral. Portanto, é ali que ele mais deixa evidente sua percepção de filosofia<sup>33</sup>, abordando-a quase que completa-

---

<sup>32</sup> Sobre os *Ensaaios*, nos servimos aqui da edição brasileira, Livros I, II e III, pela Editora Martins Fontes e traduzida por Rosemary Costhek Abílio; e da edição francesa de P. Villey, pela Editora PUF. Nas citações de excertos, as letras A, B e C, dispostas entre colchetes no início desses trechos, designam as novas passagens que Montaigne foi acrescentando nos capítulos já publicados, consubstanciando, dessa forma, três “camadas” de textos: “A”, da primeira edição, datada de 1580; “B”, segunda edição, 1588; e “C”, da edição póstuma, datada de 1595, segundo o manuscrito de Bordeaux (esta é a designação da segunda edição dos *Ensaaios* que traz novos escritos de Montaigne encontrados após sua morte).

<sup>33</sup> Um inventário dos significados da noção de filosofia nos *Ensaaios*, em seus aspectos críticos ou de aproximação às “filosofias”, pode ser aferido em Stevens (1995): 1. escolas da filosofia grega e helenística; 2. teorias metafísicas sobre o universo; 3. astronomia e cosmogonia; 4. especulações sobre a natureza e o mundo em oposição à observação científica; 5. aspectos da política e da ação na vida pública; 6. filosofia como um tipo de poesia; 7. filosofia como uma investigação científica. E o autor destaca: a “Filosofia não é definida como esforço moral orientado por Deus [...]; não é um conhecimento espiritual, nem um sinônimo de cristianismo; não é outro nome para teologia” (p. 27- 28, tradução nossa).

mente despreendida do quadro dos *studia humanitatis*, dos demais campos de conhecimento e fortemente agregada à ética. Isso pode ser confirmado pela referência à *Carta a Meneceu*, quando Montaigne, na companhia de Epicuro (2002), indica recorrer à filosofia o quanto antes e em qualquer momento da vida. Nessa perspectiva, à filosofia ensinada pelos escolásticos (filosofia da *l'école*) se opõe uma “verdadeira filosofia”, acessível a qualquer um quando praticada de certa maneira (por “razões palpáveis e naturais”), se fazendo presente em todos os momentos da vida e podendo ser acessada em qualquer lugar: “[...] um gabinete, um jardim [...]: pois a filosofia, que como formadora dos julgamentos e dos costumes [...] tem o privilégio de imiscuir-se por toda parte” (I, 26, p. 246/164). Tal maneira e tal filosofia são as que carregam em si mesmas as condições de formar o caráter e “ensinar a viver”, principalmente porque a exercitação filosófica assim praticada engloba os assuntos prioritários da vida moral:

[A] o que é saber e ignorar; o que é coragem, temperança e justiça, qual a diferença entre a ambição e a avareza, a servidão e a submissão, a licenciosidade e a liberdade; por quais marcas se conhece o verdadeiro e sólido contentamento; até onde é preciso temer a morte, a dor e a desonra, [...] [A] quais impulsos nos movem, e a causa de tão diversas agitações entre nós. [...] seus costumes e seu senso [...]. (I, 26, p. 238, 159).

Sobretudo, enxergar as qualidades da “verdadeira filosofia” exige sua reaproximação com a vida e as próprias experiências<sup>34</sup>. A filosofia é, então, o entrelaçamento entre a vida pessoal e o mundo, uma “expansão intelectual” (MATHIAS, 2000, p. 136) em direção a si mesmo e à vida – uma “insciência” (III, 12, p. 410/1057) que se mantém atenta, investigativa, permeável à dúvida e também à reflexão.

Entre os efeitos da exercitação na “verdadeira filosofia”, imediatamente se percebe uma disposição – certo ânimo –, reveladora de sua primeira utilidade, qual seja, alegrar aqueles que dela se aproximam: “Não há nada mais alegre, mais jovial, mais vivaz e quase digo brinca-

<sup>34</sup> Acerca da noção de “experiência”, Moore (1995) identifica o termo como inscrito ao “domínio do particular e do temporal”, em uma constante articulação entre os pensamentos sobre a experiência e a própria experiência sobre o mundo, os pensamentos e o corpo. A experiência em relação à natureza se distancia de aspectos metafísicos, caracterizando uma aproximação naturalista e materialista. A esse respeito, ver também Conche (2000).

lhão. Ela [filosofia] só prega festas e bons momentos. Uma fisionomia triste e inteiriçada mostra que não é ali sua morada” (I, 26, p. 240/160). E isso não é pouca coisa se lembramos as advertências de Montaigne sobre a sisudez dos gramáticos, os “ergotismos” dos escolásticos no estudo da filosofia, os caminhos espinhosos dos estoicos para chegarem à virtude e a violência praticada nos colégios (I, 26), mais, sobre a alma embaraçada e o corpo encurvado dos pedantes por carregarem o peso de uma erudição oca (I, 25), tudo isso gerando tão somente espíritos “embotados” e “entorpecidos”.

Em seguida, e o mais importante, o modo de atuação da filosofia para atingir o viver bem: a “verdadeira filosofia” age sobre a ordenação dos afetos do corpo e da alma em acordo com o que nos é natural. Essa estratégia dispensa a regulação externa dos apetites e, ao fazê-lo, permite que nossos prazeres, agora aos cuidados de uma moderação interna (natural), não avancem para além do que prescreve a maneira de viver virtuosa, do bem viver. Segundo Montaigne, ao manter a tutela da fruição dos desejos arranjados sob um ordenamento que atenda as necessidades naturais da alma e do corpo, os prazeres daí resultantes irão ao encontro da virtude: “[B] A natureza observou maternalmente isso – que os atos que ela nos impôs como uma necessidade nos fossem também voluptuosos – e incita-nos a eles não apenas pela razão mas também pelo desejo; é errado quebrar suas normas” (III, 13, p. 488/1107). Dessa forma, a filosofia, quando age por razões ligadas à moderação dos desejos em conformidade com o regramento natural, não desfaz a junção natural entre a alma e o corpo nem separa virtude e prazer. Ensina-nos, portanto, a viver bem por não desmerecer nenhuma das faces do que tomamos por “natural”<sup>35</sup>.

Por fim, o regozijo, os benefícios da filosofia, uma vez instalados na alma, se expandem também para o corpo:

---

<sup>35</sup> “[B] Quem quiser afastar sua alma faça-o sem hesitar, se puder, quando o corpo portar-se mal, para livrá-la desse contágio; alhures, ao contrário, que ela o assista e favoreça, e não se recuse a participar de seus prazeres naturais e a comprazer-se conjugalmente neles, acrescentando-lhes, se for mais sábia, a moderação, para evitar que por descomedimento [*par indiscretion*] eles se confundam com o desprazer. [C] A intemperança é peste da voluptuosidade, e a temperança não é seu flagelo: é o seu tempero [*ses compaignons*]” (III, 13, p. 492, 493/1110).

[A] A alma que aloja a filosofia deve, por sua saúde, tornar sadio também o corpo. Deve fazer reluzir para fora de si seu repouso e bem estar; conformar ao seu molde o comportamento externo, e conseqüentemente armá-lo com uma força amável, com uma atitude ativa e alegre e com uma expressão contente e amena. (I, 26, p. 241/161).

Enfaticamente vemos assinalado o dever da alma de fazer chegar ao corpo os serviços proporcionados pela filosofia belamente elogiada nessa famosa citação, por meio da qual é pontuada a capacidade da sabedoria filosófica de tornar a alma saudável e buscar impeli-la a zelar do corpo de forma que este também atinja a saúde e o contentamento. Dito de outro modo, a sabedoria filosófica promove a conciliação, o mais adequadamente possível, entre o que se passa na alma e o que se passa no corpo.

Disso decorre uma consequência fundamental, como podemos confirmar em Langer (2009): a aproximação da ética montaigniana daquelas de Aristóteles e do epicurismo. Montaigne, tal qual os epicuristas, instala o prazer na virtude e a faz atraente ao acrescentar à moralidade um bem viver prazeroso, integrando, desse modo, prazer à ação moral e à disposição virtuosa. A passagem a seguir, praticamente um poema, caracteriza a virtude engendrada a partir do que nos é natural; seu acesso, igualmente em tudo prazeroso, se infiltra e participa da sua conformação:

[C] [...] a virtude, que não está, como diz a escola, plantada no topo de um monte abrupto, escarpado e inacessível. Os que dela se aproximam afirmam-na, ao contrário, alojada em uma bela planície fértil e florescente, de onde ela vê bem abaixo de si todas as coisas; mas que só pode chegar lá, caso se conheça o caminho, por estradas umbrosas, relvosas e suavemente perfumadas, prazerosamente e por uma encosta fácil e lisa, como é a das abóbadas celestes. [...] tendo como guia a natureza e como companheiras a ventura e a voluptuosidade [...]. (I, 26, p. 241/161).<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> No capítulo “Sobre os versos de Virgílio”, Montaigne reafirma a regra que orienta a conexão entre a sabedoria filosófica e os prazeres: “[B] A filosofia não luta contra as voluptuosidades naturais, contando que lhes seja juntada a justa medida, [C] e prega a moderação nelas, não a fuga: [B] a força de sua resistência volta-se contra as estranhas e bastardas. Ela diz que os apetites do corpo não devem ser aumentados pelo espírito [...]” (III, 5, p. 160/892.).

A moderação fácil dos prazeres é possível na medida em que permanece circunscrita aos desejos naturais e necessários; é a delimitação nessa esfera de atuação que opõe a noção de uma virtude que pode ser alcançada facilmente, aos moldes epicuristas, àquela que exige sacrifícios e “caminhos espinhosos”:

Seu instrumento [da virtude] é a regra [*le reglement*], não a força. Sócrates, seu primeiro favorito, abandona propositalmente sua força para deslizar na simplicidade e facilidade de sua progressão. Ela é a mãe nutriz dos prazeres humanos. Tornando-os legítimos, torna-os seguros e puros. Moderando-os, mantém-lhes o fôlego e o sabor. Afastando os que recusa, aguça-nos para os que nos deixa; e deixamos abundantemente todos os que a natureza quer, e até a saciedade, maternalmente, se não até a lassidão. (I, 26, p. 242/162).

A legitimidade, a segurança, o vigor dos prazeres estão no regramento, numa prudência constituída pela sabedoria que incide sobre o natural de cada um. A sabedoria filosófica assim praticada nos “faz livres” porque solicita uma ordenação interna e pessoal. Eis no que reside, justamente, a contribuição formativa da filosofia: “[...] é a que nos ensina a viver [...]” (I, 26, p. 243/163), pois com ela ajuizamos sobre as disposições da alma, sobre os desejos e sobre a prática moral: prudência, bondade, justiça nas ações; discernimento nos discursos; vigor quando falta saúde; temperança nos prazeres (I, 26, p. 251/168).

## 2. “FILÓSOFO IMPREMEDITADO E FORTUITO”

O projeto formador e civilizador do Renascimento, seus objetivos e procedimentos educacionais, segundo Sérgio Cardoso (2017), está alicerçado na cultura helenística grega e latina, cujos desdobramentos afluem na composição da “civilização renascentista”: “[...] renascimento da romaniidade educada na *Paideia* grega, como assinala Heidegger – chega até nós, constituindo os fundamentos da civilização moderna” (p. 21). Montaigne inegavelmente faz parte desse projeto e o conhece tão bem e tão de dentro, que soube como ninguém lhe fazer a crítica. Trata-se, nos *Ensaio*s, de uma filosofia que se articula com a tradição de maneira singular, sendo capaz de

digerir e depois incorporar os “humores dos antigos” numa feição criativa e única (I, 26, 225 e ss/151 e ss). Parece-nos, inclusive, ser esse exercício – a performance crítica, criativa e reflexiva sobre os homens e sobre si mesmo – que faz Montaigne se autodesignar um “filósofo impremeditado e fortuito” (II, 12, 320/546) e ao mesmo tempo ativo perante si mesmo e sobre o mundo.

A crítica montaigniana se consolida na recusa radical em aderir ou estruturar os *Ensaio*s em um sistema, a própria peculiaridade do ensaiar já anuncia isso. A constante atitude de provocação perante qualquer espécie de doutrina estabelecida confirma que nenhuma sabedoria pode se sustentar universalmente, ou conter toda a verdade, ou valer para todos, pois em tudo há variação e pluralidade, e cada qual tem que buscar a própria sabedoria<sup>37</sup>, que por sua vez é também sempre movente e contingente, e completa: “Mas ora essa, somos vento em tudo” (III, 13, p. 486/1107). A pitada de ironia que podemos depreender dessas palavras e que se estende por inúmeras outras passagens é, concomitantemente, a força e a vulnerabilidade dos *Ensaio*s (TOURNON, 2004a, p. 45), nela residindo a dificuldade dos historiadores da filosofia e de seus leitores: Montaigne cético? Materialista? Hedonista? Conservador? Libertino? Tal dificuldade, esclarece Tournon (2004a, p. 188), se justifica pelo fato de cada ensaio apresentar sobreposições de argumentos, de registros e de destinatários, constituindo níveis discursivos que exigem do leitor a escolha de um percurso e, de igual modo, dele demanda esforço no sentido de alcançar a articulação interna da sequência argumentativa: “Montaigne postula a confiança e a convivência do leitor. Pode esperar dele, portanto, um esforço de compreensão que excede, se for preciso, os limites do enunciado explícito” (TOURNON, 2004b, p. 188). É o que encontramos, por exemplo, no capítulo “Dos coches” (III, 6), recorrentemente criticado por tratar de temas disparatados, mas que tem sua unidade decifrada a partir de uma interpretação pautada na influência do epicurismo<sup>38</sup>. Sobretudo, Montaigne não deixa de prevenir seu leitor e no capítulo “Da vanidade” esclarece:

<sup>37</sup> Merleau-Ponty (1991, p. 223) expressa bem a intenção de Montaigne: “Espanta-nos que ele tenha querido mostrar até os detalhes de seu humor e de seu temperamento. É que para ele qualquer doutrina, separada do que fazemos, corre o risco de ser mentirosa, e ele imaginou um livro onde, de uma vez por todas, se encontrassem expressas não só ideias, mas também a própria vida em que surgem e que lhes modifica o sentido.”

<sup>38</sup> Isso pode ser atestado em Conche (1984).

[B] Entendo que a matéria distingue-se a si mesma. Ela mostra suficientemente onde muda, onde conclui, onde começa, onde se retoma, sem o entrelaçamento de palavras, de ligações e de costura introduzidas em benefício dos ouvidos fracos e negligentes, e sem me glosar a mim mesmo. Quem não prefere não ser lido a sê-lo dormitando ou de fugida? [C] [...] Se pegar livros fosse apreendê-los, e se vê-los fosse enxergá-los, e percorrê-los fosse captá-los, eu estaria errado em dizer-me tão totalmente ignorante como digo. (III, 9, p. 316/995).

Outra linha interpretativa bastante promissora para localizar os *Ensaaios* na tradição vem de Hadot (2004), que projeta a filosofia do humanismo renascentista como herdeira das escolas helenísticas e de suas “terapêuticas das paixões”<sup>39</sup>. Para Hadot, os *Ensaaios* podem ser apreendidos como um discurso reflexivo e terapêutico aos moldes das artes de viver antigas: “Nos *Ensaaios* de Montaigne [...] vê-se o filósofo procurar praticar os diferentes modos de vida propostos pela filosofia antiga” (p. 369). Nesse sentido, supor a possibilidade de uma formação filosófica apenas pela “pura especulação”, que vimos ser criticada por Montaigne com veemência, equivale retirar da filosofia sua feição prática e efetiva potencialidade formativa, características essas da filosofia antiga e que, na opinião de Hadot, se confirmam e têm continuidade em uma tradição de pensadores cientes da fundamental correlação entre o argumento filosófico (suporte teórico) e uma maneira de viver filosófica. Fazem parte dessa tradição renascentistas como Petrarca e Montaigne e, antes, Plutarco, que não se dispensam da crítica aos que aderem à concepção “escolar da filosofia”: são “sofistas”, que, se destituídos de suas cátedras, “[...] não sabem nem viver nem ensinar seus discípulos a viver” (HADOT, 2016, p. 142). Para Hadot (p. 158), Montaigne entendeu claramente que a sabedoria filosófica dos antigos se constitui como uma maneira de viver, distinguindo-a do discurso teórico inócuo da filosofia especulativa e escolar.

---

<sup>39</sup> Segundo Hadot (2014, p. 339), as filosofias escolástica e moderna abandonaram (por vários motivos) a conexão com a vida prática e se restringiram ao “discurso conceitual”: “Não mais se trata, como na Antiguidade, de formar homens, mas professores que, a seu turno, formarão outros professores. Tal situação, portanto, só poderá favorecer a tendência, denunciada já pelos Antigos, a se refugiar no universo cômodo dos conceitos e dos discursos, da tecnicidade [...]”. O humanismo renascentista, por outro lado, protagonizou o reencontro com as filosofias clássicas conservando a ênfase “pragmática” das escolas helenísticas.

### 3. EXERCÍCIO DO JULGAMENTO

Os *Ensaio*s reúnem alguns capítulos interpretados pelo comentarista crítico como pedagógicos: “Da Afeição dos pais pelos filhos” (II, 8); “Dos livros” (II, 10); “Da semelhança dos filhos com os pais” (II, 37); “Da arte da conversação” (III, 8); e os já mencionados “Da educação das crianças”, que podemos considerar propositivo por sua nova forma pedagógica, e o “Do pedantismo”, fortemente concentrado na crítica à educação escolástica e livresca. Nesses ensaios encontramos menos uma proposta pedagógica e mais uma coleção de recomendações e advertências sobre a educação, cuja compreensão e sentido plenos se inscrevem no projeto filosófico do conjunto dos *Ensaio*s<sup>40</sup>. Ao final, a formação educacional aconselhada por Montaigne se centra mais na “maneira” de ensinar e se constitui menos numa “matéria” programática acerca do que ensinar, modelo que pode ser perscrutado no próprio ensaiar de suas ideias: “[A] Pois aqui estão também meus sentimentos e minhas opiniões [...], que porventura amanhã serei outro, se uma nova aprendizagem mudar-me” (I, 26. p. 221, 222/148).

A “verdadeira filosofia”, que tem prevalência na educação do caráter e na formação do julgamento, é também opinião circunstancial inspirada nas artes de viver clássicas, sem, contudo, enveredar para o crédito passivo à autoridade dos antigos ou qualquer outra, cujo efeito, segundo Montaigne, só faz produzir marionetes: “[B] Tanto nos submetemos às cordas que já não temos livres os passos. Nosso vigor e liberdade estão extintos. [C] ‘Estão sempre sob tutela’” (I, 26, p. 226/151). Ao contrário, a educação que engendra a prática da exercitação do julgamento é libertadora porque se lança para fora do dogmatismo e do *modus operandi* das verdades tidas inquestionáveis: “[C] A impressão da certeza é um atestado certo de loucura e de extrema incerteza [...]” (II, 12, p. 312/541), adverte o ensaísta. De acordo com Starobinski (1992, p. 268), esse ato de “desacreditar o crédito” ocorre na exercitação do julgamento quando a relação entre verdade e autoridade é desvelada e percebida como falaciosa e, conseqüentemente, a confiança na justificação pela autoridade cai por terra e os argumentos podem, então, ser examinados

<sup>40</sup> Para uma breve contextualização dos aspectos sociais, políticos e educacionais à época de Montaigne, ver as “ambiências montaignianas” em Messias (2017, p. 25-73).

em si mesmos<sup>41</sup>. Instala-se, desse modo, um processo de autocondução por intermédio de iniciativas investigativas diversas: a conversação apropriada entre amigos e com toda gente (III, 8), a frequentação do mundo e a companhia dos livros (III, 3 e II, 10) acompanhada pela inspeção das próprias experiências e posições (III, 13), sempre com o objetivo de colher elementos para o exercício do julgamento:

[A] Que ele [o aluno] faça passar tudo pelo crivo e nada aloje em sua cabeça por simples autoridade e confiança; que os princípios de Aristóteles não sejam princípios, não mais que os dos estóicos e epicuristas. [...] [C] Pois se ele abraçar as opiniões de Xenofonte e de Platão por seu próprio julgamento [*discours*], não serão mais as opiniões deles, serão as suas. [C] Quem segue um outro nada segue. (I, 26, p. 226/151).

A suspeita provoca o movimento de crítica às verdades estabelecidas e permite que a diversidade de pontos de vista ganhe lugar no processo investigativo: “[...] ele escolherá se puder; se não, permanecerá em dúvida” (I, 26, p. 226/151). Uma vez dissolvida a unilateralidade dogmática e instalada a possibilidade da dúvida, a heteronomia em face das matérias também tem chance de se dissipar:

A verdade e a razão são comuns a todos, e não pertencem a quem as disse primeiramente mais do que a quem disse depois. [C] Não é segundo Platão mais do que segundo eu mesmo, já que ele e eu o entendemos e vemos da mesma forma. [A] As abelhas sugam as flores aqui e ali, mas depois fazem o mel, que é todo delas: já não é tomilho nem manjerona. Assim também as peças emprestadas de outrem ele irá transformar e misturar, para construir uma obra toda sua: ou seja, seu julgamento. Sua educação, seu trabalho e estudo visam tão-somente a formá-lo. (I, 26, p. 227/152).<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> Tournon (2014b, p. 7), no texto de abertura do seu livro, menciona estranho termo, hoje esquecido, no comentário de Marie de Gournay, o qual bem pode ser aplicado à crítica de Montaigne ao dogmatismo: “[...] ele *des-ensina* a tolice [...]”.

<sup>42</sup> A famosa metáfora das abelhas aparece no *Íon*, de Platão. Em Sêneca encontramos a aproximação entre a tarefa da imitação e o exemplo das abelhas (*Cartas a Lucílio*, 84, 5, 8). Villey (1933) confirma a presença dessa metáfora em Plutarco, Horácio e Castiglione. Para as demais “metáforas pedagógicas” nos *Ensaio*s, ver Messias (2017, p. 88-105).

A formação do julgamento, ponto alto dos objetivos educacionais, tem na coleta das opiniões, das filosofias, dos discursos (a matéria-prima para o ajuizamento), seguida do processo de dúvida e confronto de ideias, o seu núcleo fundamental. É o que nos é apresentado com o auxílio de outra metáfora, a da digestão e incorporação: “[A] É prova de crueza e de indigestão regurgitar o alimento como foi engolido. O estômago não realizou sua operação, se não fez mudar o molde e a forma do que lhe deram para digerir” (Livro I, 26, p. 225/151). A incorporação das matérias não é o mesmo que de pronto as admitir como verdadeiras; antes, trata-se de uma operação imprescindível à compreensão, que solicita a dúvida, a experimentação e certa maleabilidade adaptativa, etapas essas fundamentais para o processo de formação do julgamento. Logo, digerir e incorporar vão além de assimilar e memorizar; implicam ressignificar as ideias, transformando-as em algo próprio, sendo isso o que se alude na recomendação ao mestre para insistir com o discípulo na tarefa de dispor tudo em novos moldes e sentidos: “[A] Aquilo que tiver acabado de ensinar, faça a criança colocá-lo em cem facetas e adaptar a tantos outros diversos assuntos, para ver se ela realmente o captou e incorporou” (I, 26, p. 225/151). O resultado desse processo pedagógico é duplo na medida em que empreende a comparação e a criação de sentidos, bem como requisita o exame e o ordenamento dos argumentos na condução do exercício de ajuizar. Duvidar, investigar e ressignificar solicitam, portanto, o abandono da passividade em relação à aprendizagem. E movimento análogo de colheita, digestão e incorporação também é recomendado na incorporação das disposições morais: “Ele não dirá tanto a sua lição como a executará. Ele a repetirá em suas ações” (I, 26, p. 251/168).

Nessa nova maneira pedagógica – apropriação e incorporação das matérias de ensino pela participação ativa de quem aprende – está embutida a mais contundente crítica de Montaigne à educação do seu tempo, que, parece, ainda ecoa entre nós, qual seja, que não há como se apropriar significativamente dos saberes apenas abastecendo a memória via uma educação pedante: “[C] Saber de cor não é saber: é conservar o que foi entregue à guarda da memória. Do que sabemos efetivamente, dispomos sem olhar para o modelo, sem voltar os olhos para o livro. Desagradável competência, a com-

petência puramente livresca!” (I, 26, p. 228/152). Faz-se urgente, portanto, encontrar uma estratégia por meio da qual a educação se liberte da formação de natureza meramente erudita, modelo que, como defende Montaigne, só se ocupa de encher nossa cabeça de ciência e que “[...] não cessam de martelar em nossos ouvidos, como que despejasse em um funil [...]” (I, 26, p. 224/150), mas concomitantemente a deixa vazia de sabedoria para a vida e para a ação moral (I, 25, p. 203/136). A transformação da aprendizagem em uma incorporação contínua tem como reinvidicação primeira a experimentação, a escolha e o ensaio do julgamento, ao que Montaigne, retruca: como “[...] querem ensinar-nos a bem julgar e a bem falar sem nos exercitar nem em falar nem em julgar” (I, 26, p. 228/152); em outras palavras, requer exercitação, já que se aprende a fazer fazendo, sem intermediários. Não há propedêutica para o exercitar e o aprender, sendo suficiente que se acompanhe a “andadura” do aluno e se aplique aos procedimentos pedagógicos doses proporcionais às suas capacidades<sup>43</sup>.

Em especial, a nova maneira de educar (I, 26, p. 224/150) depende de um mestre particularmente peculiar, que valorize a “cultura da alma”<sup>44</sup> em detrimento da cultura livresca e, nessa medida, mais que a “cabeça cheia” de conhecimentos sobre as ciências e as letras, que tenha a “cabeça bem feita” (I, 26, p. 224/150). Tão e até mais relevante que os conhecimentos é a eficiência na orientação moral e no trabalho de exercitação do julgamento, em razão do que Montaigne adverte a respeito da observância da conduta e da capacidade de discernimento do mestre e com menos relevo sobre sua erudição. O bom mestre é aquele com competência para acionar no discípulo o necessário para o processo de digestão e de incorporação de tudo o que pode constituir matéria para o ajuizamento: a convivência com os livros e com o “livro do mundo” – a diversidade das culturas e seus costumes, as condutas e a moralidade, a conversação, a abertura para o diferente: “[A] Da frequência do mundo tira-se uma admirável clareza para o julgamento dos homens” (I, 26, p. 235/157). Nesses termos, não mais o método de repetição, assimilação rasa e memorização, tratando-se, agora, de conduzir o aluno por uma “nova maneira”: “[A] Que

<sup>43</sup> Conferir em Vincent (1997, p. 225-228).

<sup>44</sup> A “cultura da alma”, entendida como arte de viver e como cultivo do julgamento, é, nesse cenário, contrária ao pedantismo tão condenado por Montaigne no capítulo I, 25. Conferir em Friedrich (1968, p. 100-103).

ele [o preceptor] lhe peça contas não apenas das palavras de sua lição, mas sim do sentido e da substância, e que julgue sobre o benefício que tiver feito não pelo testemunho de sua memória e sim pelo de sua vida” (I, 26, p. 225/151).

Montaigne transforma as críticas à educação de seu tempo em potência para repensá-la sobre novas bases e com novas finalidades. Se temos frustrada a expectativa de encontrarmos nos *Ensaaios* concepções pedagógicas, propostas curriculares, ou, como diríamos hoje, um projeto pedagógico, somos surpreendidos pela densa argumentação de registro ético articulada à formação do caráter. Entre advertências e aconselhamentos somos conduzidos a refletir sobre a utilidade da filosofia na constituição do ajuizamento moral e na melhor maneira de alcançar este que é, segundo Montaigne, o maior objetivo da educação.

Retornando às palavras de Comte-Sponville (2001), de fato, há escândalo e perigo na “filosofia viva” dos *Ensaaios*, escandaloso e perigosamente contemporâneo<sup>45</sup> em suas críticas e recomendações. Ao seguirmos Montaigne, certas perguntas serão inevitáveis: qual filosofia é ensinada na nossa escola? Quem a ensina e com qual finalidade? Ou, diretamente à moda montaigniana, perguntaremos por nossa “maneira”, e, sobretudo, sobre a necessidade ou a possibilidade de uma “nova maneira”.

## REFERÊNCIAS

- CARDOSO, S. Sobre a civilização do renascimento. In: PINTO, F. M.; BENEVENUTO, F. *Filosofia, política e cosmologia: ensaios sobre o renascimento*. São Bernardo do Campo, SP: EdUFABC, 2017. p. 17 - 32.
- COMTE-SPONVILLE, A. Montaigne e a filosofia viva. In: COMTE-SPONVILLE, A. *Uma educação filosófica*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 282- 292.
- CONCHE, M. L'unité du chapitre “Des coches”. In: BLUM, C.; MOUREAU, F. (ed.). *Études Montaignistes en hommage à Pierre Michel*. Paris: Honoré Champion, 1984. p. 89-94.
- CONCHE, M. Tendances matérialistes chez Montaigne. *Bulletin de La Société Internationale des Amis de Montaigne*, Paris, 8. série, n. 19-20, p. 11-21, 2000.

---

<sup>45</sup> Sugerimos a leitura de Vincent (2008), que em diálogo com Montaigne questiona como praticar filosofia nos nossos dias.

- EPICURO. *Carta sobre a felicidade (a Meneceu)*. Tradução de Álvaro Lorencini e Enzo Del Carratore. São Paulo: Unesp, 2002.
- HADOT, P. *O que é filosofia antiga*. Tradução de Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 2004.
- HADOT, P. *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. Tradução de Flávio Fontenelle Loque e Loraine Oliveira. São Paulo: É Realizações, 2014.
- HADOT, P. *A filosofia como maneira de viver: entrevistas de Jeannie Carlier e Arnold I. Davidson*. Tradução Lara C. de Malimpensa. São Paulo: É Realizações, 2016.
- FRIEDRICH, H. *Montaigne*. Paris: Gallimard, 1968.
- LANGER, U. *Penser les formes du plaisir littéraire à la Renaissance*. Paris: Garnier, 2009.
- MATHIAS, P. Montaigne: une philosophie de gai savoir. *Montaigne Studies*, Chicago, v. 22, n. 1-2, p. 123-136, 2000.
- MERLEAU-PONTY, M. *Signos*. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- MESSIAS, E. R. *Educação e ceticismo na filosofia de Montaigne*. Curitiba: CVR, 2017.
- MONTAIGNE, M. de. *Os Ensaíos*. Ed. P. Villey e V. L. Saulnier. Tradução de Rosemary Costhek Abilio. São Paulo: Martins Fontes, 2000. v. 1 - 2.
- MONTAIGNE, M. de. *Os Ensaíos*. Ed. P. Villey e V. L. Saulnier. Tradução de Rosemary Costhek Abilio. São Paulo: Martins Fontes, 2001. v. 3.
- MONTAIGNE, M. de. *Les Essais*. Ed. P. Villey e V. L. Saulnier. Paris: PUF, 1992. 3 v.
- MOORE, W. G. Montaigne's notion of experience. In: BERVEN, D. (dir.). *Language and meaning: word study in Montaigne's Essais*. New York; London: Garlande Publishing, 1995. v. 4. p. 34-52.
- STAROBINSKI, J. *Montaigne em movimento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- STEVENS, L. C. The meaning of "philosophie" in the *Essais* of Montaigne. In: BERVEN, D. (dir.). *Language and meaning: word study in Montaigne's Essais*. New York; London: Garlande Publishing, 1995. v. 4. p. 21-28.
- TOURNON, A. Action imparfaite de as propre essence... In: CARRAUD, V.; MARION, J.-L. (dir.). *Montaigne: scepticisme, métaphysique, théologie*. Paris: PUF, 2004a. p. 33-47.
- TOURNON, A. *Montaigne*. Tradução de Edson Querubini. São Paulo: Discurso Editorial, 2004b.
- VILLEY, P. *Les sources et l' evolution des Essais de Montaigne*. Paris: Librairie Hachette, 1933. v. 1 - 2.

VINCENT, H. *Education et scepticisme chez Montaigne ou pédantisme et exercice du jugement*. Paris: L'Harmattan, 1997.

VINCENT, H. Pratique de la philosophie et mention de soi ou dans quelle mesure Montaigne est-il notre contemporain? *Cahiers philosophiques*, n. 114, p. 40-63, 2008/2. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-cahiers-philosophiques1-2008-2-page-40.htm>. Acesso: 05 set. 2018.

# O LABIRINTO E O FIO DE TESEU: VEREDAS CARTESIANAS PARA O FILOSOFAR

Paulo Tadeu da Silva<sup>46</sup>

*Viver sem filosofar é precisamente ter os olhos fechados sem nunca buscar abri-los; e o prazer de ver todas as coisas que nossa visão descobre não é comparável à satisfação dada pelo conhecimento daquelas que se encontram pela Filosofia. (DESCARTES, Carta-prefácio aos Princípios de filosofia, 2003, p. 6).*

## 1. INTRODUÇÃO

O principal objetivo do presente capítulo consiste em sugerir uma concepção de filosofia inspirada no pensamento de Descartes e como

---

<sup>46</sup> Doutor em Filosofia (USP). Professor da Universidade Federal do ABC, onde atua nos cursos de Bacharelado em Filosofia, Licenciatura em Filosofia, no núcleo UFABC do PROF-FILO e no Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Membro do grupo de pesquisa do CNPq Laboratório de Pesquisa e Ensino de Filosofia (LaPEFil).

ela poderia ensejar algumas diretrizes filosóficas para o ensino de filosofia. Essa tarefa, tal como aquela que poderíamos empreender considerando outros filósofos, requer considerar-se uma série de aspectos a partir da abordagem de boa parte dos escritos de Descartes. No caso específico do filósofo francês, a situação é um tanto mais delicada se levarmos em conta seu lugar na História da Filosofia, bem como sua presença para além dos circuitos acadêmicos e escolares. De fato, a expressão *eu penso, logo eu sou* (DESCARTES, 2018, p. 91), presente no início da Quarta Parte do *Discurso do método*, e popularmente conhecida como *penso, logo existo*, é talvez a referência mais comum para aqueles que sequer tiveram oportunidade de conhecer uma mínima parte da Filosofia. Referência tão amplamente conhecida como a máxima socrática, na qual se reconhece que a única coisa que se sabe é que nada se conhece. Além disso, outra dificuldade oriunda dessa notoriedade está relacionada com a caricatura, muitas vezes pejorativa de sua filosofia, alimentando a crença de que ser cartesiano é desconsiderar completamente o que vem dos sentidos ou é fruto de nossas emoções. Caricatura que muitas vezes obscurece ou até mesmo oblitera um dos preceitos mais saudáveis de seu modo de filosofar: colocar em dúvida opiniões pretensamente inabaláveis.

A exposição será desenvolvida em dois momentos. O primeiro deles será dedicado a extrair de alguns escritos de Descartes aspectos que permitam vislumbrar uma concepção de Filosofia ou, antes, do filosofar. Para tanto, levo em consideração uma parte dos textos de Descartes, muitos dos quais são bem conhecidos. O segundo momento visa articular os traços gerais dessa concepção com diretrizes filosóficas para o ensino de Filosofia. Vale advertir, contudo, que Descartes jamais dedicou-se especificamente a tratar do ensino de filosofia ou da educação (OLIVEIRA, 2006, p. 55-56), ainda que tivesse todo o interesse de que suas obras, notadamente *Os meteoros* e *Os princípios de filosofia*, fossem adotados nos colégios jesuítas de seu tempo. Desse modo, a concepção de ensino de Filosofia a ser apresentada é fruto da tentativa de ensaiar essa concepção, ainda que ela não estivesse explicitamente presente nos interesses do autor.

## 2. A DÚVIDA, O MÉTODO E O FILOSOFAR

O projeto filosófico de Descartes é inseparável de alguns elementos fundamentais. Em primeiro lugar, não há como falar de tal projeto sem levar em conta o desejo cartesiano de estabelecer um método que propicie o conhecimento certo e seguro, isto é, que permita o alcance da verdade. Esse método, por sua vez, é uma exigência diretamente relacionada com os padrões de racionalidade e rigor filosófico sustentados e almejados pelo autor. Outro aspecto fundamental diz respeito à recusa de teses tradicionalmente aceitas no âmbito da filosofia e da ciência. Essa recusa está, por sua vez, na base da nova filosofia e da nova ciência propostas pelo autor, cujas teses centrais estão espalhadas em suas obras, dentre as quais destaco as seguintes: *Regras para a orientação do espírito* (1628), *Discurso do Método* (1637), *Meditações* (1641) e *Princípios de Filosofia* (1644).

Como sabemos, Descartes abandona a redação do primeiro desses textos em 1628. No ano seguinte, ele parte pela segunda vez para a Holanda, onde permanecerá até 1649. É precisamente nesse longo período que as outras obras são escritas e publicadas. É nessas quatro obras que encontramos elementos importantes para a compreensão de alguns aspectos centrais da filosofia cartesiana, dentre eles: o método, a natureza do conhecimento, a metafísica e uma parte da sua filosofia natural. Além disso, nelas encontramos sua concepção de racionalidade e rigor filosófico, os pilares que amparam o seu desejo de constituir um conhecimento certo e seguro. Esses últimos aspectos, sem qualquer sombra de dúvida, já estão anunciados no título daquele que é um de seus textos mais conhecidos, a saber: *Discurso do método para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências*. Quanto a estas últimas, as ciências, os ensaios que acompanham o *Discurso* oferecem alguns exemplos da fecundidade e alcance desse método, pois, após o título, encontramos: “Mais a *Dióptrica*, *Os Meteoros* e a *Geometria* que são os ensaios desse método”.<sup>47</sup>

<sup>47</sup> Infelizmente, a maior parte dos leitores de Descartes não têm conhecimento de que o *Discurso* é, na verdade, uma introdução ou prefácio aos ensaios que o acompanham. Assim, uma leitura parcial da obra de 1637, ou seja, uma leitura apenas daquele que é o seu prefácio, faz com que a integridade da obra e do seu projeto se veja comprometida. É certo que a aplicação das regras desse método está presente nas *Meditações*, uma vez que conduzem a argumentação cartesiana na obtenção das verdades estabelecidas ao longo das seis meditações. Contudo, é preciso reconhecer que os primeiros resultados da aplicação do método não estão no texto de 1641, mas na obra de 1637, publicada anonimamente.

Se o método tem tal precedência sobre as teses filosóficas sustentadas por Descartes, não parece haver qualquer dúvida que ele desempenha, então, uma função central na concepção de filosofia que poderíamos extrair de seus escritos. Diante disso, coloca-se a primeira pergunta que devemos enfrentar: qual é a concepção de filosofia sustentada por Descartes? Como ele, que nas palavras de Granger, é caracterizado, desde Hegel, como o “pai do espírito moderno e, mais precisamente, do racionalismo” (GRANGER, 1973, p. 28), concebe o exercício filosófico? Vejamos o que ele afirma na primeira parte do *Discurso*.

Nada direi sobre a filosofia, a não ser que, vendo que ela foi cultivada pelo mais excelentes espíritos que viveram desde muitos séculos e que, apesar disso, nela nada se encontra que não seja objeto de disputa e, conseqüentemente, que não seja duvidoso, eu não tinha tanta presunção em esperar aí encontrar algo melhor do que os outros, e que, considerando quantas opiniões diferentes pode haver sobre uma mesma matéria, as quais são sustentadas por homens doutos, sem que jamais possa haver mais do que uma que seja verdadeira, reputava quase como falso tudo aquilo que era somente verossímil. (DESCARTES, 2018, p. 74).

O diagnóstico aqui presente é bem conhecido: ao considerar a Filosofia, aquela na qual ele fora educado, nada lhe parece certo e seguro. Mas o mais interessante é que o parágrafo tem início com “Nada direi sobre a filosofia...”. Talvez naquele momento, aos 41 anos de idade, Descartes ainda não tivesse atingido a maturidade ou velhice da qual falam Deleuze e Guattari: “Talvez só possamos colocar a questão *O que é a filosofia?* tardiamente, quando chega a velhice, e a hora de falar concretamente.” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 9). Talvez Descartes não estivesse “suficientemente sóbrio”, como afirmam Deleuze e Guattari, com respeito às condições sob as quais a pergunta poderia ser respondida. É possível que Descartes tivesse apenas “vontade de fazer filosofia”, mas sem perguntar-se “o que ela era”, não obstante aquilo que diz naquele trecho do *Discurso*.

Dez anos depois, por ocasião da publicação da tradução francesa dos *Princípios de filosofia*, Descartes redige a famosa carta-prefácio a este texto. Nela encontramos o seguinte:

Gostaria primeiramente de explicar o que é a Filosofia, começando pelas coisas mais vulgares, tais como: que a palavra Filosofia significa o estudo da Sabedoria, e que por Sabedoria entende-se não só a prudência nos negócios, mas um perfeito conhecimento de todas as coisas que o homem pode saber, tanto para a conduta de sua vida como para a conservação de sua saúde, e a invenção de todas as artes; e a fim de que esse conhecimento seja tal é necessário que ele se deduza das primeiras causas, de maneira que, para lograr adquiri-lo, o que se nomeia propriamente filosofar, é preciso começar pela investigação dessas primeiras causas, isto é, dos Princípios; [...] (DESCARTES, 2003, p. 4).

Para além da tão conhecida identificação entre a Filosofia e sabedoria, a concepção cartesiana faz referência a um conhecimento amplo e perfeito, necessário tanto para a vida comum quanto para as artes e as ciências, obtido por intermédio do conhecimento das primeiras causas ou princípios. Ora, se a Filosofia é entendida como aquele conhecimento erigido a partir das primeiras causas ou princípios, é preciso saber quais os requisitos que deles se exige. Com efeito, é precisamente nesse sentido que Descartes afirma, na continuidade do texto, o seguinte:

[...] e esses Princípios devem ter duas condições: uma, que sejam tão claros e evidentes que o espírito humano não possa duvidar de sua verdade ao aplicar-se atentamente a considerá-los; outra, que seja deles que dependa o conhecimento das outras coisas, de forma que eles possam ser conhecidos sem elas mas não, reciprocamente, elas sem eles; e além disso é preciso buscar deduzir de tal modo desses princípios o conhecimento das coisas que deles dependem que não haja nada em toda a sequência das deduções feitas que não seja muito manifesto. (DESCARTES, 2003, p. 5).

As exigências aqui expressas nos colocam diante do cânone que caracteriza a forma como Descartes procura dar conta dos problemas aos quais se dedicou, quer relacionados com a metafísica, quer com a explicação dos fenômenos físicos e cosmológicos ou, ainda, com a sua explicação sobre a natureza do homem. A Filosofia que almejou está, portanto, vinculada à busca daqueles princípios ou causas que explicam não somente “como” as coisas são, mas “por que” são desta ou daquela maneira. Nesse

contexto, cabe à razão estabelecer tais princípios e deles deduzir a explicação certa e segura para cada caso.

Contudo, a tarefa de compreender qual é a concepção de Filosofia presente em Descartes não é simples, pois envolve uma pergunta central: de que modo devemos abordar a filosofia de Descartes? Em outras palavras, é preciso tomar algum preceito ou viés mais adequado para que nossa abordagem seja relativamente bem-feita? Talvez encontremos em Alquié, alguma pista sobre isso. Na introdução do livro *A Filosofia de Descartes*, encontramos algumas sugestões sobre a maneira de abordar e compreender a filosofia cartesiana.

Mas, desde logo, há duas ordens cartesianas. A primeira é a do Tempo e a segunda a do Sistema, tal qual aparece, por exemplo, no fim das Segundas Respostas, na exposição geométrica cuja afirmação primeira é: 'A existência de Deus conhece-se pela simples consideração da sua natureza'. [...] A filosofia não é para Descartes um conjunto de ideias, é um pensamento: a sua ordem verdadeira não se pode confundir com o sistema, deve compreender o homem, a própria filosofia que, segundo a etimologia da palavra, ama a sabedoria sem a possuir completamente, e não pode, pois, transmiti-la sob a forma de um corpo constituído de doutrina, mas apenas pedindo a cada um que medite com ele [...] Onde encontrar, porém, a conciliação, clara e equilibrada das duas ordens cartesianas, isto é a perfeita descrição do homem segundo Descartes? [...] o nexó essencial entre as duas ordens de modo nenhum se descobre a não ser nas *Meditações*, onde a história de um espírito, tal como o *Discurso* a apresenta, é verdadeiramente erguida até à essência. (ALQUIÉ, 1986, p. 9-11).

A interpretação de Alquié, parcialmente expressa nessas passagens, é que não é possível entender a filosofia de Descartes sem levar em consideração sua própria trajetória, isto é, a história de seu espírito. É por meio dela, ou com a sua ajuda, que podemos compreender não somente a construção de sua filosofia, mas também os elementos que a constituem. Desse modo, teríamos as condições adequadas para entender as duas ordens às quais Alquié refere-se. Como diz o comentador, a filosofia cartesiana não se apresenta como um conjunto de ideias, mas como um pensamento. É certo que não teremos nesse momento a oportunidade mais adequada para alcançar todos os sentidos desse pensamento, mas tão somente uma parte

dele. De qualquer modo, a fim de compreender uma parte da proposta cartesiana, será necessário levar em conta alguns estágios da construção de seu pensamento. Começemos pelo texto inacabado, as *Regras*, tendo em vista os principais elementos que aqui interessam.

Ao abrirmos o texto, encontramos o enunciado da primeira regra, que afirma: “A finalidade dos estudos deve ser a orientação do espírito para emitir juízos sólidos e verdadeiros sobre tudo o que se lhe depara” (DESCARTES, 1985, p. 1). Ora, o enunciado é claríssimo quanto ao objetivo a ser atingido. De um lado, Descartes adverte que nossos estudos devem fornecer ao espírito uma “orientação”. Tal orientação consistirá, como podemos observar pelo conteúdo das regras IV, V, VI e VII, por exemplo, na determinação de um método que permita a formulação de “juízos sólidos e verdadeiros sobre tudo o que se lhe depara”. Assim, encontramos nesse mesmo enunciado, duas características fundamentais do pensamento cartesiano: 1) a necessidade de um método; 2) o desejo de alcançar um conhecimento suficientemente certo e seguro. É importante lembrar que tais características estarão presentes em obras posteriores, como o *Discurso* e as *Meditações*. Trata-se, portanto, de dois traços centrais de sua Filosofia, os quais jamais abandonou.

De fato, encontramos na primeira parte do *Discurso* não somente uma autobiografia intelectual, mas também, e justamente por meio dela, um diagnóstico acerca de tudo aquilo que Descartes aprendera até aquele momento e que não lhe permitiu atingir um conhecimento certo e seguro. Além disso, já na segunda parte desse mesmo texto, nos deparamos com os quatro preceitos gerais do método que, diga-se de passagem, são um resumo muitíssimo geral daquilo que encontramos no texto de 1628. Tais preceitos, ainda que breves, contém alguns dos elementos centrais estabelecidos nas *Regras*.

O primeiro era o de jamais admitir como verdadeira alguma coisa que eu não conhecesse evidentemente como tal, isto é, evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e de nada mais compreender em meus julgamentos senão aquilo que se apresentasse tão clara e distintamente ao meu espírito que não teria ocasião alguma de colocá-lo em dúvida.

O segundo, de dividir cada uma das dificuldades que examinasse em tantas partes quantas possíveis e quantas fossem requeridas para melhor resolvê-las.

O terceiro, de conduzir em ordem meus pensamentos, a começar pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir pouco a pouco, como que por degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e supondo mesmo uma ordem entre aqueles que não precedem naturalmente uns aos outros.

E o último, de fazer por toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais, que eu estivesse seguro de nada omitir. (DESCARTES, 2018, p. 81).

Essas quatro regras sugerem o modo como Descartes compreende que os problemas filosóficos devem ser abordados. A primeira delas estabelece a condição inicial para a investigação filosófica, uma vez que nenhuma afirmação deve ser admitida como verdadeira enquanto não estiver imune a qualquer dúvida. Nesse sentido, devemos resguardar-nos e admitir como verdadeiro apenas aquilo que resistiu ao exame minucioso da razão<sup>48</sup>. Estabelecida essa condição inicial, toda e qualquer questão deve receber uma análise criteriosa, por intermédio da qual seja possível determinar as partes constituintes de um problema. Discriminadas as partes mais simples, é preciso proceder ordenadamente, recompondo e explicando a complexidade que então se colocava, tal como afirma a terceira regra. Finalmente, a quarta regra, tem em vista dar a maior garantia possível de que nada foi omitido no processo conduzido segundo as duas regras anteriores.

Voltemos à regra I, pois ela contém outros aspectos decisivos para que posamos compreender a íntima relação entre razão e método. Nela encontramos duas passagens muito importantes, relacionadas com o tema da “unidade da razão”. Vejamos o que diz Descartes nesses dois momentos.

---

<sup>48</sup> A Primeira Meditação das *Meditações metafísicas* indica exatamente a necessidade de alcançar a certeza ou, se preferirmos, algo que seja imune a qualquer dúvida. Tal ponto arquimediano, para lembramos da metáfora do autor, será alcançado na Segunda Meditação, com o estabelecimento do *cogito*. Além disso, ainda que não tenhamos no texto de 1641 a mesma preocupação com a propositura do método, tal como nas obras de 1628 e 1637, lembremos que a estratégia utilizada por Descartes na Primeira Meditação consiste justamente em questionar diversas vias e espécies de conhecimento por meio de uma dúvida metódica, o que está diretamente relacionado com o espírito geral da primeira regra do método enunciado no *Discurso*.

Com efeito, visto que todas as ciências nada mais são do que a sabedoria humana, a qual permanece sempre una e idêntica, por muito diferentes que sejam os objetos a que se aplique, e não recebe deles mais distinções do que a luz do sol da variedade das coisas que ilumina, não há necessidade de impor aos espíritos quaisquer limites Nem o conhecimento de uma só verdade, como se fora a prática de uma única arte, nos desvia da descoberta de outra; pelo contrário, ajuda-nos. (DESCARTES, 1985, p. 12).

Portanto, se alguém quiser investigar a sério a verdade das coisas, não deve escolher uma ciência particular: estão todas unidas entre si e dependentes umas das outras; mas pense apenas em aumentar a luz natural da razão, não para resolver esta ou aquela dificuldade de escola, mas para que, em cada circunstância da vida, o intelecto mostre à vontade o que deve escolher. (DESCARTES, 1985, p. 13).

Os temas aqui presentes são bastante claros. Em primeiro lugar, encontramos a tese de que a razão é uma e una. Ela é sempre a mesma e aplica-se igualmente a todas as coisas, assuntos e problemas. Mas se a razão é uma e una, o mesmo se pode dizer daquilo que Descartes denomina de “sabedoria”, que congrega todas as ciências. E é justamente isso que encontramos na segunda passagem, quando Descartes trata da unidade das ciências. Como ele diz, todas as ciências estão relacionadas, unidas e são dependentes umas das outras. Nesse sentido, a tese da unidade da razão coaduna-se com a tese da unidade das ciências. Mas a tese da unidade da razão está, por sua vez, relacionada com a tese da unidade do método, que deve ser aplicado indistintamente aos problemas filosóficos. Tudo isso nos obriga a considerar o famoso parágrafo que dá início à primeira parte do *Discurso*, no qual essa interrelação entre razão e método é um aspecto central.

O bom senso é a coisa do mundo mais bem compartilhada, pois cada um pensa estar tão bem provido dele que mesmo aqueles que são os mais difíceis de contentar-se em qualquer outra coisa não costumam desejar mais do que já têm. No que não é verossímil que todos se enganem, mas isso testemunha, antes, que a capacidade de bem julgar e de distinguir o verdadeiro do falso, que é o que se denomina propriamente bom senso ou razão, é naturalmente igual em todos os homens. Do mesmo modo que a diversidade de nossas opiniões não vem de que alguns sejam mais razoáveis do que outros, mas somente de conduzirmos nossos pensamentos por vias diferentes e não considerarmos as mesmas coisas.

Pois não é suficiente ter o espírito bom, mas o principal é aplicá-lo bem. As maiores almas são capazes dos maiores vícios, como também das maiores virtudes, e aqueles que andam muito lentamente podem avançar muito mais se seguirem sempre o reto caminho, o que não fazem aqueles que correm e que dele se distanciam. (DESCARTES, 2018, p. 69-70).

Encontramos nessa passagem alguns aspectos muito significativos, relacionados com a razão e o método. Em primeiro lugar, esse parágrafo complementa a tese da unidade da razão, pois Descartes afirma que bom senso ou razão está igualmente presente em todos os homens. Assim, a razão é uma, una e igualmente presente em todos nós. Em segundo lugar, o trecho coloca em destaque a precedência do método, quando o autor diz que não basta ter o espírito bom, mas é preciso aplicá-lo bem. Se a razão permite uma decisão acertada no contexto epistêmico, além de fornecer as informações necessárias para que nossas decisões morais sejam corretas, então, não há como deixar de reconhecer que não basta ter aquele quinhão de bom senso que se encontra igualmente partilhado por todos nós; mas, acima de tudo, é fundamental guiar-se por um método que permita a adequada aplicação da razão.

As passagens consideradas até aqui indicam alguns aspectos importantes do pensamento de Descartes, mas eles não alcançam toda a sua força se deixarmos de considerar um dos principais objetivos do autor: alcançar um conhecimento certo e indubitável. É esse tema que encontramos na regra II, mas que também está presente no *Discurso* e nas *Meditações*. Vejamos inicialmente o que nos diz Descartes no texto de 1628, as *Regras*.

Toda a ciência é um conhecimento certo e evidente; nem aquele que duvida de muitas coisas é mais sábio do que quem nunca pensou nelas; parece até menos douto que este último, se formou uma opinião errada a respeito de algumas. Por isso, é melhor nunca estudar do que ocupar-se de objetos de tal modo difíceis que, não podendo distinguir o verdadeiro do falso, sejamos obrigados a tomar como certo o que é duvidoso, porque então não há tanta esperança de aumentar a instrução como o perigo de a diminuir. Por conseguinte, mediante essa proposição, rejeitamos todos os conhecimentos somente prováveis, e declaramos que se deve confiar apenas nas coisas perfeitamente conhecidas e das quais não se pode duvidar. (DESCARTES, 1985, p. 14).

O texto cartesiano não deixa qualquer dúvida quanto aos propósitos de seu autor. Seu objetivo consiste em produzir uma ciência cuja certeza não possa ser questionada. Como ele mesmo adverte, não se trata de contentar-se com conhecimentos meramente prováveis, mas de alcançar a certeza por intermédio de um método consistente e pelo uso acertado da razão. Mas, ainda assim, como poderíamos estar plenamente seguros de que estamos diante de algo verdadeiro e livre de qualquer dúvida? Descartes nos fornece a resposta: quando estivermos diante de algo claro e distinto. O *cogito* é um dos primeiros exemplos disso. Nem mesmo a dúvida tão diligentemente conduzida na Primeira Meditação é capaz de inviabilizar a certeza de que *eu sou, eu existo*. Além disso, é a conquista dessa primeira certeza (a primeira na ordem da descoberta), que lhe permite determinar, sem qualquer reticência, a sua própria natureza: ser uma coisa pensante. Essa primeira certeza não será jamais abandonada por Descartes, pois, em 1644, nós a encontraremos novamente na primeira parte dos *Princípios*.

7. *Só poderemos duvidar se existirmos; este é o primeiro conhecimento certo [que se pode adquirir]*

Como rejeitamos tudo aquilo de que podemos duvidar ou que imaginamos ser falso, supomos facilmente que não há Deus, nem Céu, nem Terra, e que não temos corpo. Mas enquanto duvidamos da verdade de todas essas coisas poderíamos igualmente supor que não existimos; com efeito, temos tanta repugnância em conceber que aquele que pensa não existe verdadeiramente ao mesmo tempo que pensa que [apesar das mais extravagantes suposições] não poderíamos impedir-nos de acreditar que a conclusão penso, logo existo não seja verdadeira, e por conseguinte a primeira e a mais certa que se apresente àquele que conduz os seus pensamentos por ordem. (DESCARTES, 2006, p. 29).

Mas como foi possível alcançar essa certeza? O que permitiu a Descartes chegar a um conhecimento que não poderia ser questionado? Ora, o que ele nos diz ao final do artigo 7? Que aquela verdade será manifesta ao pensamento daquele que conduz seus pensamentos com ordem, isto é, que procede de acordo com os preceitos do método por ele proposto. Nesse sentido as regras IV e V nos auxiliam a entender em que medida o alcance da certeza é obtido por intermédio do método que dispõe os

objetos em uma determinada ordem. Com efeito, elas afirmam, respectivamente, o que seguinte:

O método é necessário para a procura da verdade. (DESCARTES, 1985, p. 23).

Todo o método consiste na ordem e na disposição dos objetos para os quais é necessário dirigir a penetração da mente, a fim de descobrirmos alguma verdade. E observá-lo-emos fielmente, se reduzirmos gradualmente as proposições complicadas e obscuras a proposições mais simples e se, em seguida, a partir da intuição das mais simples de todas, tentarmos elevar-nos pelos mesmos degraus ao conhecimento de todas as outras. (DESCARTES, 1985, p.31).

Como podemos observar, a ordem é uma das principais características do método. É por meio dela que somos levados a alcançar aquele tipo de conhecimento do qual falava Descartes nas duas primeiras regras. Seu modelo, como sabemos, deriva daquelas disciplinas pelas quais sempre revelou não somente profundo apreço, mas grande inclinação intelectual, a saber: as matemáticas. Como diz o autor em outros momentos, é nelas que encontramos a aplicação mais eficiente da ordem e da medida que caracterizam a sua concepção de método. A seguinte passagem da regra IV nos ajuda a compreender o que está em jogo.

Visto que esses pensamentos me levaram dos estudos particulares da Aritmética e da Geometria para uma investigação aprofundada e geral da Matemática, interroguei-me, antes de mais, acerca do que todos entendem exatamente por essa palavra, e porque é que não são apenas as ciências, de que já se falou, que se dizem parte das Matemáticas, mas ainda a Astronomia, a Música, a Óptica, a Mecânica e muitas outras. (...) Refletindo mais atentamente, pareceu-me por fim óbvio relacionar com a Matemática tudo aquilo em que apenas se examina a ordem e a medida, sem ter em conta se é em números, figuras, astros, sons, ou qualquer outro objeto que semelhante medida se deve procurar; e por conseguinte, deve haver uma ciência geral que explique tudo o que se pode investigar acerca da ordem e da medida, sem as aplicar a uma matéria especial: esta ciência designa-se, não pelo vocábulo suposto, mas pelo vocábulo antigo e aceite pelo uso da Matemática universal, porque esta contém tudo o que contribui para que as outras ciências se chamem partes da Matemática. (DESCARTES, 1985, p. 28-29).

Ora, é essa matemática universal (*mathesis universalis*) que, imbuída da ordem e da medida, define mais fortemente a concepção cartesiana do método. É essa matemática universal que lhe permite, portanto, alcançar um conhecimento certo e indubitável. Quanto à clareza e distinção, que caracterizam aquilo que escapa a qualquer dúvida, os *Princípios* são de grande utilidade, pois, nos artigos 43 e 45 da primeira parte, Descartes nos diz o seguinte.

*43. Nunca poderemos falhar se julgarmos apenas as coisas que apercebemos clara e distintamente.*

Nunca tomaremos o falso pelo verdadeiro se julgarmos apenas o que vemos clara e distintamente, porque, não sendo Deus enganador, a faculdade de conhecer que nos deu não poderá falhar, nem mesmo a faculdade de querer, desde que não a ampliemos além do que conhecemos. E mesmo quando tal verdade não tenha sido ainda demonstrada, somos tão naturalmente inclinados a dar o nosso consentimento às coisas que apreendemos manifestamente que não poderíamos duvidar enquanto as apercebemos dessa maneira (DESCARTES, 2006, p. 42).

*45. O que é a percepção clara e distinta.*

Há mesmo pessoas que durante toda a sua vida não percebem nada em condições de bem julgar, porque o conhecimento daquilo sobre o qual se pretende estabelecer um juízo indubitável deve ser claro e distinto. Chamo conhecimento claro àquilo que é manifesto a um espírito atento: tal como dizemos ver claramente os objetos perante nós, os quais agem fortemente sobre os nossos olhos dispostos à fitá-los. E o conhecimento distinto é aquela apreensão de tal modo precisa e diferente de todas as outras que só compreende em si aquilo que aparece manifestamente àquele que a considera de modo adequado. (DESCARTES, 2006, p. 43).

Diante de tais definições, haveria alguma dúvida de que as duas primeiras certezas alcançadas na Segunda Meditação possuem tais características? Acredito que não restaria dúvida alguma de que o *cogito* e a natureza do mesmo (isto é, o de ser uma coisa pensante) possuem tais atributos. Ademais, lembremos ainda que a *res cogitans* não se confunde, nem carece, em qualquer momento, da *res extensa*. Espírito e corpo são distintos, a

apreensão de suas respectivas naturezas não é de modo algum confusa, mas fruto de uma intuição clara.

Resta agora, tendo em vista o texto de 1628, atentar para os dois atos do entendimento que permitem o alcance do conhecimento certo e seguro, como recomenda a regra III: “No que respeita aos objetos considerados, há que procurar não o que os outros pensaram ou o que nós próprios suspeitamos, mas aquilo de que podemos ter uma intuição clara e evidente ou que podemos deduzir com certeza; de nenhum outro modo se adquire a ciência.” (DESCARTES, 1985, p. 18).

Mas o que ele entende por cada um desses atos? Vejamos a definição de cada um deles.

Por *intuição* entendo, não a convicção flutuante fornecida pelos sentidos ou o juízo enganador de uma imaginação de composições inadequadas, mas o conceito da mente pura e atenta tão fácil e distinto que nenhuma dúvida nos fica acerca do que compreendemos; ou então, o que é a mesma coisa, o conceito da mente pura e atenta, sem dúvida possível, que nasce apenas da luz da razão e que, por ser mais simples, é ainda mais certo do que a dedução, se bem que esta última não possa ser mal feita pelo homem, como acima observamos. Assim, cada qual pode ver pela intuição intelectual que existe, que pensa, que um triângulo é delimitado apenas por três linhas, que a esfera o é apenas por uma superfície, e outras coisas semelhantes, que são muito mais numerosas do que a maioria observa, porque não se dignam aplicar a mente a coisas tão fáceis. (DESCARTES, 1985, p. 20).

Poderá agora perguntar-se porque é que à intuição juntamos um outro modo de conhecimento, que se realiza por *dedução*; por ela entendemos o que se conclui necessariamente de outras coisas conhecidas com certeza. Foi imperioso proceder assim, porque a maior parte das coisas são conhecidas com certeza, embora não sejam em si evidentes, contanto que sejam deduzidas de princípios verdadeiros, e já conhecidos, por um movimento contínuo e ininterrupto do pensamento, que intuitivamente cada coisa em particular [...]. (DESCARTES, 1985, p. 21).

Notamos nessas passagens não somente a definição de cada um daqueles atos do entendimento, a intuição e a dedução, mas também a sua função na construção de um conhecimento certo e seguro. De fato, a intuição intelectual é responsável pela apreensão daquilo que é evidente e, particular-

mente, dos primeiros princípios. Por outro lado, nem tudo que conhecemos com segurança é absolutamente evidente. Portanto, a dedução é necessária para o conhecimento daquilo que não pode ser obtido pela intuição.

Como vimos, Descartes toma a matemática como seu modelo de conhecimento certo e seguro. Certamente os dois atos aqui discutidos, além da sua função para o conhecimento de todas as coisas sobre as quais a razão humana pode ser aplicada, têm na matemática o seu exemplo mais contundente. Se lembrarmos daquilo que Descartes afirma na regra V, o apelo ao modelo matemático também é flagrante e está, por sua vez, vinculado à resolução de problemas: ao operarmos segundo aquele método que dispõe os objetos em uma determinada ordem, reduzimos uma dada complexidade aos seus elementos mais simples, a partir dos quais compreendemos a complexidade inicialmente dada. Recorrendo à própria metáfora utilizada pelo autor, presente no primeiro parágrafo da regra V: “É nisto apenas que se contém o resumo de toda a humana indústria, e esta regra deve ser seguida por quem anseia pelo conhecimento das coisas não menos do que o fio de Teseu para quem desejasse penetrar no labirinto.” (DESCARTES, 1985, p. 31). A advertência é cristalina, o método é o fio de Teseu por intermédio do qual devemos adentrar o labirinto das questões filosóficas.

### 3. ALGUMAS DIRETRIZES FILOSÓFICAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Tendo em vista os aspectos acima discutidos, qual a concepção de Filosofia que poderíamos retirar dos escritos de Descartes? Uma primeira aposta, mais imediata, seria compreender a Filosofia como um conhecimento de todas as coisas obtido por meio da determinação das causas ou primeiros princípios, tal como assevera a carta-prefácio aos *Princípios de filosofia*, o que se obtém pelo exercício da razão, dirigida pelas regras propostas no método sugerido por Descartes. Assim, o exercício filosófico se traduz na busca de compreender, de modo certo e seguro, as coisas com as quais nos deparamos, por meio de um exame criterioso que discrimina, por meio da análise, as partes constituintes de uma dada complexidade e a reinterpreta de modo a demonstrar como cada uma daquelas partes compõe e explica aquilo que se pretendia analisar.

Uma segunda alternativa, consiste em tomar o exercício filosófico como a resolução de problemas filosóficos. Nesse sentido, a razão, guiada pelas regras do método, deve recompor a complexidade acima aludida em termos da solução de um problema, isto é, no sentido de fornecer uma resposta a uma pergunta filosoficamente elaborada. Nesses termos, a resolução de um problema filosófico assemelhar-se-ia à solução de um problema geométrico ou matemático, mas com a diferença de que o ponto de partida da empreitada filosófica não tem início apenas com os dados do problema, mas com a postura de um sujeito que coloca em questão aquilo que acreditava conhecer; mas, além disso, intui conceitos, elabora hipóteses interpretativas e deduz consequências dos princípios assumidos. Desse modo, a dúvida se coloca como um viés epistêmico que se articula com o procedimento metodológico de resolução de um problema filosófico. Embora a atividade filosófica não se esgote na dúvida, uma vez que aquela deve ser ampliada em termos da proposição de uma solução – ainda que temporária –, ela é fundamental para que o problema seja tomado em condições epistêmicas mais interessantes e férteis. A boa elaboração da pergunta ou das condições sob as quais um problema filosófico deve ser pensado contribui decisivamente para que as demais regras do método possam operar da melhor maneira possível.

Essa segunda alternativa de interpretação encontra respaldo na própria maneira como Descartes dedicou-se a assuntos de naturezas diversas. Um primeiro exemplo pode ser encontrado nos ensaios que acompanham o *Discurso do método*, visto que o autor se dedica a resolver uma série de problemas, ainda que no âmbito da óptica, da técnica, da meteorologia e da geometria. O segundo exemplo, mais amplamente conhecido e debatido no meio acadêmico e escolar, está nas *Meditações*. Nesse último caso, inspirado por questões de ordem epistemológica, Descartes propõe-se a resolver uma série de problemas, cujo objetivo consiste em provar a existência da alma, de Deus e dos corpos. Se a dúvida é o *leitmotiv* que ecoa por toda a Primeira Meditação, a condução metódica da sua argumentação nos faz reconhecer a impreterível necessidade de fornecer uma solução segura aos problemas sobre os quais as demais meditações se debruçam, seja por meio da intuição das mais evidentes ou da dedução das mais complexas.

É precisamente essa argumentação, metodologicamente conduzida, que lhe permite alcançar aquele conhecimento certo e seguro ao qual se referia nas *Regras* e no *Discurso*. A Filosofia se traduz, então, como uma postura diante dos problemas suscitados por perguntas filosoficamente elaboradas, inclinando nossa razão a buscar respostas filosoficamente construídas.

Se a Filosofia se apresenta com tal conformação, além do manifesto e reiterado desejo de Descartes de atingir um conhecimento certo e seguro, o exercício filosófico aproxima-se igualmente do domínio de uma maneira de pensar e explicar aquilo que nos provoca uma inquietação muito genuína, inseparável da nossa relação filosófica conosco e com o mundo, acompanhada da subsequente tentativa de dar sentido àquilo que nos inquieta. Nesse sentido, essa forma particular de pensar exige uma linguagem que lhe seja produtora e que, portanto, permita aquele tipo de exercício ao qual se destina o pensamento filosófico. Desnecessário repetir aqui exatamente o diagnóstico de Lebrun, tão bem conhecido por muitos de nós (LEBRUN, 2006, p. 23). De todo modo, ainda que nem tudo o que afirma Lebrun em sua resposta à pergunta “Por que filósofo?” esteja presente no pensamento de Descartes, não parece fora de lugar afirmar que aquela língua da segurança – da qual fala Lebrun – tem, no pensamento cartesiano, algum parentesco. Se, como diz Lebrun, o estudante não se orienta para a filosofia porque tem sede de verdade, mas procura “instalar-se num vocabulário que se ajusta ao máximo às ‘dificuldades’ (*no sentido cartesiano*) [...]” (LEBRUN, 2006, p. 23, grifos meus), compreender a filosofia nos moldes sugeridos acima parece coadunar-se razoavelmente com essa orientação.

Tal compreensão da Filosofia enseja, assim, uma perspectiva de ensiná-la que privilegie o tipo de pensamento que a caracteriza. Preliminarmente a qualquer decisão sobre o eventual conteúdo, assunto ou tema filosófico a ser explorado, parece impor-se a necessidade de estabelecer *o modo* segundo o qual o ensino de Filosofia deve ser conduzido. Ao invés da exposição de um conjunto de conceitos, sistemas ou verdades<sup>49</sup>, o en-

<sup>49</sup> O que não significa, necessariamente, abrir mão do auxílio da História da Filosofia. Pelo contrário. Como afirma Bolzani: “Não há dúvida de que filosofar, como vimos, proporciona-nos a autonomia do pensamento; mas o conhecimento da história da filosofia, muito ao contrário do que à primeira vista poderia parecer, não é obstáculo para isso: é o meio de sua genuína realização. [...] Por isso, filosofar é, também, repensar conceitos

sino de Filosofia apresenta-se como um exercício que coloca à prova nossas crenças inquestionadas – tal como Descartes desconfiou daquelas que se lhe apresentavam. Em primeiro lugar, pelo salutar exercício da dúvida, pois, como lembra Bolzani,

[...] é como se a dúvida, entendida como etapa indispensável do filosofar, se transformasse num indicador daquela racionalidade que o socratismo inaugurou e ajudou a construir. Provavelmente o caso mais conhecido de exercício dessa prescrição, tão importante e influente quanto o de Sócrates, é o de René Descartes, filósofo francês do século XVII, que afirma ser preciso duvidar “de nossos preconceitos de infância”, para descobrir verdades realmente sólidas e inabaláveis. (BOLZANI FILHO, 2005, p. 43).

Em segundo lugar, pela análise de tudo aquilo que envolve ou parece fundamentar nossas crenças. É preciso tomá-las como essencialmente problemáticas, evitando a ingenuidade de acatá-las sem qualquer senão. Somente quando despidos dessa ingenuidade, conscientes das dificuldades envolvidas com nossas crenças, podemos dar um passo adiante e reconstruir nossa visão de mundo, o que requer, como advertiu o filósofo francês, proceder por ordem, exigindo que cada etapa de nosso pensamento seja conduzida com o mesmo rigor com o qual questionamos nossas crenças ou outras que nos são apresentadas.

Essa perspectiva de ensino de filosofia, centrada no exercício e desenvolvimento de habilidades filosóficas, demanda de nós, filósofos-professores, abdicar de um pretense protagonismo, retirar-nos de uma zona de conforto, na medida em que não se trata mais de discorrer sobre um dado tema a partir da cultura filosófica que adquirimos. Como advertia um memorável filósofo e professor brasileiro:

E, se queremos de fato levar nossos alunos a filosofar, teremos de abdicar do desejo de brilhar, de exhibir perante nossos alunos nossa capacidade retórica de construir aulas bem ordenadas, eruditas, magnificamente estruturadas, mas que são fundamentalmente *estéreis*, ou quase isso, *no*

---

e teses de diferentes filósofos, que nos auxiliam a elaborar livremente nossas próprias teses e conceitos, bem como livremente debater e criticar conceitos e teses que estão em conflito com os nossos. Filosofar é aprender com os filósofos modos de pensar que não podíamos prever, até mesmo para, deles partindo, criticá-los ou, eventualmente, admitir a importância e o valor do que dizem.” (BOLZANI FILHO, 2005, p. 50-51).

*que respeita à sua eficácia pedagógica para a formação filosófica de nossos alunos.* (PORCHAT, 2005, p. 121).

Difícil situação, na qual somos impelidos a promover zelosamente o florescimento filosófico de nossos alunos e alunas, sem que lhes demos, de antemão, conhecimentos prontos. Complicada tarefa, na qual devemos esquivar-nos da armadilha de oferecer respostas, esforçando-nos para fazer com que saibam formular boas perguntas, refletir sobre elas, enfrentar os problemas filosóficos que são suscitados, elaborar uma boa reconstrução de sua própria visão de mundo. E com o mesmo zelo, incliná-los a corrigir seus eventuais erros de análise e argumentação, reforçando o rigor que devem ter com as soluções que elaboram.

É certo que tudo isso *torna mais árdua a tarefa do professor.* [...] *Ensinar a filosofar exige que se filosofe também.* [...] Ensinar a filosofar exige ainda uma dose infindável de *paciência e tolerância e compreensão* para com os que estão começando. Exige um enorme *respeito* por eles. Exige que privilegiemos o ouvi-los, o entendê-los, que saibamos tranquilamente com eles conversar, sem agressividade, sem nos mostrarmos escandalizados com certas impropriedades que, como é muito natural, com alguma frequência serão levados a proferir. Os grandes carvalhos nascem pequenos, são de início plantas tenras que a floresta ajuda a fazer crescer, alimenta e protege. Se as condições de crescimento lhes são dificultadas, talvez não cheguem a tornar-se as árvores potentes que tinham tudo para ser. (PORCHAT, 2005, p. 121-123).

Tomando de empréstimo a analogia entre o fio de Teseu e o método, nossa tarefa é incentivar nossos alunos e alunas a percorrerem o labirinto das questões filosóficas munidos dos fios produzidos por suas próprias rocas, conduzindo as soluções para os problemas hauridos da dúvida com o mesmo rigor com o qual elas foram produzidas. Não parece haver outro modo para a autonomia do pensamento. Se muitas das teses filosóficas cartesianas já se perdem no oceano de outras filosofias que a sucederam, talvez não se possa dizer o mesmo do modo de filosofar que Descartes tão bem nos sugeriu. Talvez seja essa a sua lição mais perene.

## REFERÊNCIAS

- ALQUIÉ, F. *A filosofia de Descartes*. Tradução de M. Rodrigues Martins. 2. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1986.
- BOLZANI FILHO, Roberto. Sobre a filosofia e o filosofar. *Discurso*, São Paulo, n. 35, p. 29-59, 2005.
- DELEUZE, G.; GUATARRI, F. *O que é filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.
- DESCARTES, R. *Carta-prefácio dos Princípios da filosofia*. Tradução de Homero Santiago. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- DESCARTES, R. *Discurso do método & Ensaios*. Tradução de César Augusto Battisti, Érico Andrade, Guilherme Rodrigues Neto, Marisa Carneiro de Oliveira Franco Donatelli, Pablo Rubén Mariconda e Paulo Tadeu da Silva. São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- DESCARTES, R. *Meditações*. In: *Descartes*. Tradução de G. Guisburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).
- DESCARTES, R. *Princípios de filosofia*. Tradução de João Gama. Lisboa: Edições 70, 2006.
- DESCARTES, R. *Regras para a orientação do espírito*. Tradução de João Gama. Lisboa: Edições 70, 1985.
- GRANGER, G-G. Introdução. In: *Descartes*. Tradução de G. Guisburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 11-30. (Coleção Os Pensadores).
- LEBRUN, G. Por que filósofo? In: *LEBRUN, G. A filosofia e sua história*. São Paulo: Cosac Naify, 2006. p. 19-26.
- OLIVEIRA, F. B. de. Educação em Descartes: Que educação racionalista é essa? *Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, Vitória da Conquista, ano 4, n. 6, p. 55-78, jan./jul. 2006. Disponível em: [http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/3917/pdf\\_156](http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/3917/pdf_156). Acesso em: 29 jan. 2019.
- PORCHAT, O. Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia. In: *CRISÓSTOMO, J. de S. A filosofia entre nós*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 109-123.

# FILOSOFIA E MÉTODO EM KANT: PARA ALÉM DA DICOTOMIA ENTRE APRENDER FILOSOFIA E APRENDER A FILOSOFAR

Luiz Fernando Barrére Martin<sup>50</sup>

Patrícia Del Nero Velasco<sup>51</sup>

---

<sup>50</sup> Doutor em Filosofia (UNICAMP). Professor da Universidade Federal do ABC, onde atua nos cursos de Bacharelado em Filosofia, Licenciatura em Filosofia, no núcleo UFABC do PROF-FILO e no Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Membro do grupo de pesquisa do CNPq Laboratório de Pesquisa e Ensino de Filosofia (LaPEFil).

<sup>51</sup> Doutora em Filosofia (PUC-SP). Professora da Universidade Federal do ABC, onde atua no curso de Licenciatura em Filosofia, no núcleo UFABC do PROF-FILO e no Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Lidera o grupo de pesquisa do CNPq *Laboratório de Pesquisa e Ensino de Filosofia* (LaPEFil) e integra o núcleo de sustentação do grupo de trabalho (GT) da ANPOF “Filosofar e Ensinar a Filosofar”.

*Até então não é possível aprender qualquer filosofia; pois onde se encontra, quem a possui e segundo quais características se pode reconhecê-la? Só é possível aprender a filosofar. (CRP, B 866<sup>52</sup>).*

A tese kantiana expressa na epígrafe deste capítulo costuma ser resumida pela máxima “Não se aprende filosofia, apenas a filosofar”, amplamente citada nos textos sobre ensino de filosofia. Nestes, todavia, nem sempre vem acompanhada do contexto em que se insere<sup>53</sup>: com que propósito Kant escreveu essas palavras? Em que medida a referida afirmação apresentada na epígrafe dialoga com os demais conceitos e teorias do autor? As linhas que se seguem têm como objetivo explorar a concepção kantiana de filosofia, discutindo, igualmente, a impossibilidade de seu ensino e, em alguma medida, oferecendo ao leitor uma contextualização mais ampla e rigorosa a partir da qual se pode compreender a asserção supramencionada.

## 1. A CRÍTICA DA RAZÃO COMO CÂNON

De uma perspectiva mais ampla, a temática que nos interessa investigar deriva da discussão crítica kantiana que, por sua vez, tem no horizonte a determinação dos termos segundo os quais a filosofia pode se tornar uma ciência. O desenvolvimento da noção de crítica da razão será então fundamental para essa tentativa de encontrar um caminho que permita à filosofia almejar o mesmo reconhecimento e dignidade concedidos a outras ciências tais como a lógica, a matemática e a ciência da natureza. Dentro desse contexto, será determinante a oposição kantiana entre *crítica* e *doutrina*; por meio dela o filósofo procura afastar a filosofia de uma outra oposição, inevitável quando se considera a filosofia como uma doutrina, a saber, a oposição entre dogmatismo e ceticismo.

---

<sup>52</sup> As referências à *Crítica da Razão Pura* (CRP) no corpo do texto serão feitas pela indicação da 1ª ou 2ª edição, respectivamente, A ou B, seguida do número da paginação da segunda edição de 1787, colocado à margem do texto. A tradução utilizada consta nas Referências, ao final do capítulo (KANT, 1980).

<sup>53</sup> Uma exceção digna de nota é o capítulo de Lidia Maria Rodrigo intitulado “Aprender filosofia ou aprender a filosofar: a propósito da tese kantiana”. Defensora “de uma linha de trabalho para a Filosofia no nível médio alicerçada na idéia da indissociabilidade entre aprender Filosofia e aprender a filosofar”, a autora apresenta a tese kantiana em sua complexidade – “evitando a dicotomização usualmente atribuída a Kant” (RODRIGO, 2004, p. 92). No capítulo aqui desenvolvido propomos um outro percurso explicativo que, ao fim e ao cabo, entra em acordo com a perspectiva de Rodrigo.

De acordo com o diagnóstico esboçado por Kant a respeito da situação da filosofia em sua época, a preocupação dos filósofos não ia além da elaboração de seus sistemas e, conseqüentemente, da resposta que cada um propunha para a articulação da filosofia como ciência, esta que “se eleva completamente acima do ensinamento da experiência” (B XIV). Apesar do esforço para que sua filosofia seja a vitoriosa e assim alcance unanimidade, cada aspirante a uma tal pretensão apenas alcança a condição de contendor inserido no campo de batalha – simulado, a propósito – do conflito das filosofias, sem que nunca tenha uma segura primazia sobre os outros contendores (B XIV-XV, 450-451). A vitória é sempre ilusória, visto que ela se sustenta no privilégio de se ter desfechado o último ataque, proibindo-se ao adversário ter o direito a mais um golpe ou, nos termos de Kant, “mediante a proibição ao adversário de continuar com as armas na mão” (B 451).

Em outras palavras, para evitar o conflito insolúvel é preciso impedir o outro contendor de continuar lutando, e assim se obtém uma forma de solução do litígio que não é capaz de deixar de arruinar a legitimidade da vitória. A solução alcançada é, portanto, ilusória e só pode condenar a filosofia ao ceticismo. O que temos aí em atividade é uma razão que não procurou distinguir com rigor se pode haver saber em relação aos objetos a que se dedica, especificamente aqueles que não podem ser dados na experiência sensível. Não investigou se ela teria efetiva capacidade de julgar a respeito de tais objetos (B 6-7, 22). A razão filosófica, que confia na execução de sua tarefa sem exame prévio, é denominada por Kant de *dogmática* e seu uso sem crítica conduz “a afirmações infundadas às quais se pode contrapor outras igualmente aparentes, por conseguinte ao ceticismo” (B 22-23).

Para o cético, em linhas gerais, o dogmatismo se configura pela tentativa de se formular algo a respeito das coisas – não importa se se trata de uma asserção filosófica ou não – de um modo absoluto, como uma verdade incontestável<sup>54</sup>. O combate efetivo ao dogmatismo se concretiza pela atitude de opor a cada proposição ou argumento, o argumento ou propo-

<sup>54</sup> A respeito da caracterização cética do dogmatismo e de sua crítica, ver Sextus Empiricus (2000), livro I, capítulos I a XII e, particularmente, capítulo VII.

sição de igual força (SEXTUS EMPIRICUS, 2000, p. 9). É esta mesma atitude opositiva adotada pelo cético que Kant considera passível de ocorrer em virtude do uso dogmático da razão. O “uso dogmático da razão” revela-se, portanto, na determinação de um conhecimento filosófico que se vale de princípios há muito utilizados pela razão, sem que se investigue a respeito da validade dos mesmos para a tarefa que se propõem (B XXXV). Se, para o cético, qualquer tentativa de afirmação de algo de modo absoluto conduz ao ceticismo, dado que essa busca de um incondicionado é dogmática, para Kant, é a razão despreocupada de sua capacidade de conhecer que se torna dogmática e não pode então evitar o ceticismo. Falta aqui, portanto, “uma crítica precedente de sua própria capacidade” (B XXXV).

Será a crítica da razão, é o pretendido por Kant, que trará uma delimitação de seu poder acerca do saber de objetos. Antes de oferecer uma nova doutrina, articular uma nova ontologia, investigar a razão pura em todos os seus pormenores; antes de efetivamente aplicar o instrumento, examinar o que ele possa ser. O objetivo primordial de Kant passa a ser agora o de realizar uma *crítica da razão* para somente, a seguir, tentar saber do que ela é capaz em matéria de conhecimento.

Até agora, nota Kant, o procedimento da metafísica consistia em se partir dos objetos como coisas em si mesmas e a serem conhecidas pela nossa razão. Como reiteradas vezes assinala, os resultados foram insignificantes. De agora em diante, propõe ele que se inverta o procedimento e que nosso conhecer não mais se regule pelos objetos, mas que estes se regulem pelo nosso modo de conhecimento<sup>55</sup>. Quanto a este, será por meio da filosofia crítica que serão esboçados, é o que Kant busca, os traços fundamentais da razão, a partir de uma investigação acerca dos limites e da estrutura interna da mesma (B XXII-XXIII). Kant vai então se referir à Crítica como um “tratado do método e não um sistema da ciência mesma” (B XXII-XIII). Por meio dessa *definição* podemos observar a distância que há entre uma filosofia *doutrinal* e a Crítica. Com esta ainda não se almeja obter conhecimento de objetos, mas antes adquirir um critério não apenas para decidir “sobre o valor ou desvalor de todos os conhecimentos a priori” (B 26), como também para “avaliar o conteúdo filosófico de obras antigas e

---

<sup>55</sup> Ver, a propósito, CRP, B XVI-XX.

novas neste ramo; caso contrário, o historiógrafo e juiz incompetente julga afirmações infundadas de outros mediante suas próprias, que são igualmente infundadas” (B 27). Antes da crítica da própria razão, seria precipitado e inócuo querer criticar “livros e sistemas da razão pura” (B 27). Estaríamos longe de escapar do *campo de batalha* entre doutrinas filosóficas.

A Crítica, desse modo, não é (e não poderia ser) doutrinária, visto que ela não apresenta teses, mas apenas serve de orientação para que talvez um dia seja erigida uma doutrina filosófica, ou no jargão kantiano, a filosofia transcendental.<sup>56</sup> Nesse sentido, a Crítica, como o próprio Kant insinua, estaria mais próxima de um cânon (B 26), um modelo com respeito ao qual o exame da razão se oriente. Para que compreendamos neste contexto o significado do termo *cânon* por Kant, é preciso que ele seja considerado em comparação com o termo *órganon*. Para tanto, será útil nos socorrermos do manual que utilizava para os seus curso de lógica. Neste, Kant abordará o significado desses termos, justamente quando determina que espécie de ciência é a Lógica a partir da opção por um dentre os mesmos. Assim, uma ciência como *órganon* nos fornece “uma indicação da maneira de levar a cabo um certo conhecimento” (Log, Ak 13<sup>57</sup>). Um *órganon*, portanto, proporciona a nós a efetivação de um certo conhecimento que, além disso, pode ser acrescido de outros. Nessa ótica, a matemática pode ser considerada um *órganon*, uma vez que ela permite a ampliação de nosso conhecimento (Log, Ak 13). Este conhecimento obtido acaba por compor um todo organizado, ou, como Kant a ela se refere, uma doutrina e que pode ser aprendida (Log, Ak 26).

Por outro lado, uma ciência como cânon não permite essa ampliação *objetiva* de conhecimentos. Na exposição kantiana, tanto no seu manual de lógica quanto na Introdução à *Crítica da Razão Pura*, a noção de cânon envolve a de correção (*Berichtigung*), isto é, do estabelecimento de uma disciplina, de uma boa ordem para que o conhecimento possa

<sup>56</sup> Em relação a essa distinção entre filosofia transcendental e Crítica, e também quanto ao caráter propedêutico desta última, Kant assim se pronuncia: “A filosofia transcendental é a ideia de uma ciência para a qual a Crítica da razão pura deverá projetar o plano completo, arquitetonicamente, isto é, a partir de princípios, com plena garantia da completude e segurança de todas as partes que perfazem este edifício” (CRP, B 27).

<sup>57</sup> As referências à *Lógica* (Log) serão identificadas pelas letras Ak e o número da edição da Academia alemã das ciências (Kants Gesammelte Schriften, v. IX) à margem do texto traduzido. A tradução utilizada consta nas Referências, ao final do capítulo (KANT, 2011).

então se desenvolver. O cânon, portanto, fornece o modelo, a regra – sentidos originais do termo em grego – que permite avaliar se o caminho a ser seguido está ou não correto, se o uso que fazemos da nossa razão é legítimo, de modo que se impeça ainda, por exemplo, a uma candidata à ciência como a metafísica, permanecer no estado de descrédito em que sempre esteve.

Por fim, poderia ser dito que se a Crítica como cânon tem como objetivo orientar a razão quanto ao seu bom uso, tal objetivo faz com que a Crítica revele sua aproximação à estética. E neste ponto concordamos com Márcio Suzuki (1998, p. 19ss) quando este, a quem parafraseamos livremente, ao retomar os significados de *crítica* no século XVIII e que de alguma forma estão presentes na noção kantiana, lembra então que *crítica* tem tanto o significado de um exame irrestrito de dogmas e opiniões aceitas pelo pensamento livre e esclarecido, quanto o significado de apreciação de obras artísticas e literárias, a partir do emprego do termo feito pelos ingleses. Suzuki ainda menciona que a leitura kantiana de ensaios sobre literatura, arte e gosto de autores anglo-saxões contribuiu para a sua diferenciação entre *crítica* e *doutrina*, *cânon* e *órganon*, tal como se pode observar nos seus cursos de lógica da década de 70: “Todas as belas-artes, por exemplo, poesia, estética etc. etc. não permitem, portanto, nenhuma doutrina, mas apenas uma crítica, pois não se pode aprender o gosto por meio de regras”<sup>58</sup> (KANT, 1966 apud SUZUKI, 1998, p. 20).

No trecho supracitado, a noção de regra refere-se à noção de doutrina – ciência fundada em preceitos rigorosos. Como já dissemos, a noção de crítica em Kant se constitui de maneira a evitar qualquer resquício doutrinal, pois foi este que justamente conduziu as filosofias ao conflito. A crítica da razão coloca-se em momento anterior ao estabelecimento de doutrinas. Ela aproxima-se, quanto ao seu sentido, daquele presente na noção de crítica estética, qual seja, não doutrinal, e agora levando em consideração esse contexto talvez fique mais fácil entender Kant quando, em relação à *Crítica da Razão Pura*, ele declara na sua Introdução que “não podemos denominá-la propriamente doutrina, mas somente crítica transcen-

<sup>58</sup> KANT, Immanuel. Vorlesungen über Logik. In: KANT, Immanuel. **Gesammelte Schriften**. Edição Akademie. Berlin: Walter de Gruyter, 1966. v. 24. p. 314.

dental” (B 26). Crítica que, por sua vez, constituirá um cânon na medida em que, como vimos, examina a própria faculdade da razão pura de modo a que tenhamos balizas para avaliar tanto os conhecimentos a priori quanto as obras filosóficas. Só depois então abre-se o caminho para a constituição de uma filosofia transcendental (B 25, 27).

## 2. A RAZÃO E O CONHECIMENTO POSSÍVEL

Sem pretender aqui entrar numa discussão mais detalhada a respeito dos dois momentos fundamentais que dividem a Crítica, a saber, o primeiro momento como aquele que abrange a estética e a analítica transcendental, e quanto ao segundo, aquele que se refere à dialética transcendental, o que nos importa agora reter é que a solução kantiana para a suposta falta de sentido daquilo que os filósofos quiseram dizer assenta-se na distinção que implica tomar os objetos numa dupla significação: como fenômenos e como coisas em si mesmas (B XX, XXV-XXVII).

Segundo a investigação empreendida na Crítica acerca da possibilidade e legitimidade do conhecimento a priori, para que este ocorra, é necessário que os conceitos do entendimento se refiram à experiência sensível. É na conjunção entre entendimento e sensibilidade que o conhecimento irá se realizar. Torna-se uma exigência necessária que objetos nos sejam dados de acordo com as condições da intuição sensível para que o entendimento possa elaborar o conhecimento desses objetos, pensando-os (B XXV-XXVI, 75-76). Sem a vinculação do conceito de entendimento com o objeto dado na experiência sensível, a significação do conceito ficaria prejudicada: “Também se exige que um conceito abstrato *se torne sensível*, isto é, que se exhiba o objeto que lhe corresponde na intuição, porque, sem isso, o conceito (como se diz) ficaria sem *sentido* [*Sinn*], isto é, sem significação [*Bedeutung*]” (B 299).

Se a filosofia não conseguiu avançar rumo à constituição de uma ciência segura e confiável, é porque almejava obter conhecimento para além dos limites da experiência das coisas como fenômenos sensíveis. Esta é a conclusão mais geral a respeito da possibilidade do conhecimento a priori na estética e na analítica transcendentais: não podemos conhecer as coisas

em si mesmas, isto é, como não limitadas pelas nossas condições subjetivas de conhecimento e ao que a experiência sensível nos fornece como objetos.

Com efeito, os objetos precisam ser considerados sob esse duplo aspecto, a saber: por um lado, como objetos dos sentidos e do entendimento para a experiência e, por outro lado, como objetos que, apesar de não poderem ser conhecidos, podem ser pensados (B XVIII, nota). Dessa maneira, o conflito da razão consigo mesma pode ser evitado. Em linhas gerais, as duas *partes* da Crítica estão, pois, assim organizadas: na primeira, temos não apenas a exposição da nossa capacidade de receber representações de objetos ao sermos afetados pelos mesmos mediante nossa sensibilidade, como também a determinação dos elementos constituintes da nossa faculdade de entendimento e também das condições pelas quais o entendimento pode atuar, isto é, produzir representações, e nessa medida seus conceitos puros, ao se referirem aos objetos sensíveis, podem adquirir significação; na segunda *parte* da obra, a *Dialética Transcendental*, tratar-se-á não apenas do abuso transcendental das categorias, quando o entendimento vai além de seus limites, mas também do papel que cabe à razão quando formula conceitos que não podem ter nenhuma aplicação para que conhecimentos sejam gerados. Afinal, sem relação à experiência, não há conhecimento válido objetivamente.

À razão está destinada a tarefa de compreender (*Begreifen*); ao entendimento, entender (*Verstehen*) as percepções (B 367). A razão procura dar unidade ao conhecimento produzido pelo entendimento, levando este a um universal acordo consigo mesmo (B 362, 671). A atuação da razão está relacionada a uma tentativa de conexão das sínteses categoriais do entendimento em um todo incondicionado e, nessa medida, ela é o que Kant chama de “*sistemático* do conhecimento” (B 673). A unidade por ela gerada possui caráter subjetivo. Nem poderia ser de modo diferente, pois quem se encarrega de extrair verdades objetivas pela correspondência do pensamento com seus objetos é o entendimento. Se assim acontecesse, seria o mesmo que usurpar uma função própria ao entendimento, e o único resultado alcançado consistiria na produção de uma “aparência de afirmações objetivas”, uma *dialética* como arte sofisticada em virtude de sua utilização como um órgão do conhecimento (B 85-86).

Kant também se refere a essa dialética como uma *lógica da ilusão* (B 86, 349). Com efeito, cabe à razão, subjetivamente, “encontrar para o conhecimento condicionado do entendimento o incondicionado, pelo qual é completada a unidade de tal conhecimento” (B 364). De modo mais específico, a universalidade que ela busca para o entendimento deriva de uma hipótese, uma ideia da razão, pela qual se busca ver se dela decorreriam os conhecimentos advindos pela atividade do entendimento; como casos particulares, todos eles pudessem ser inferidos daquela ideia. Dentro desse contexto, Kant irá considerar as ideias da razão como conceitos problemáticos e que não possuem caráter *constitutivo*. Este é próprio apenas do entendimento, que é capaz de subsumir o diverso da intuição imediatamente às suas regras. O uso que se pode fazer da razão, entretanto, é apenas regulativo (B 674-675).

A filosofia sempre se enredou em aporias em virtude de pretender conhecer o incondicionado. Ora, o exame crítico da razão vem justamente tentar evitar o fracasso da busca de legitimidade da filosofia com a distinção entre um domínio daquilo que pode ser conhecido, os fenômenos, e aquilo que a despeito de não podermos conhecer, podemos pensar a respeito – as coisas em si ou o incondicionado. Quando Kant afirma que o domínio daquilo que pode ser conhecido é o domínio do condicionado, ele quer que assumamos o ponto de vista segundo o qual a ciência, em seus diferentes âmbitos, constitui um todo organizado de conhecimentos, mas que o mesmo não pode deixar de ter em seu horizonte a incompletude desse saber. Em vista disso que a unidade almejada pela razão para o entendimento não está nunca dada, mas apenas pode surgir como uma unidade *projetada* (B 675).

Um todo incondicionado subsiste como uma meta a ser atingida, mas da qual estamos muito distantes dada a parcialidade do que sabemos e que procuramos sintetizar em unidades cada vez maiores. E aqui entra a razão como faculdade que busca atingir esse incondicionado, mas não pela via epistemológica, antes, como já mencionado, subjetivamente como uma tarefa de formulação de princípios da razão pura que mediatamente se referem ao saber que o entendimento elaborou em sua relação a uma experiência possível. Fica, portanto, abolida qualquer pretensão ontológica da

razão e tal perda, deve ser frisado, terá consequências para a maneira como o discurso filosófico será compreendido no âmbito da Crítica. É o que veremos a seguir, tomando como ponto de partida a explicação kantiana para denominar os conceitos da razão de ideias transcendentais.

### 3. O ESPÍRITO DE UMA FILOSOFIA E A INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS FILOSÓFICOS

É no contexto do papel que cabe à razão na *Crítica da Razão Pura* que começamos a vislumbrar em que sentido Kant compreende a interpretação de textos filosóficos. Tal como visto na seção anterior, no plano racional, aquele em que a filosofia formula suas perguntas, as pretensões de conhecimento estão neutralizadas. Qual, portanto, a consequência dessa perda para a filosofia? Se ela não pode almejar ser uma ciência como a matemática ou a física, o que restaria daquilo que os filósofos quiseram dizer? Quando Kant na *Crítica da Razão Pura* justifica, a partir de Platão, o uso do termo *ideia* para se referir aos conceitos da razão, começa a se delinear a *hermenêutica* que tornará compreensível e dotado de sentido o discurso filosófico<sup>59</sup>.

Com efeito, Kant destaca em sua exposição o afastamento da ideia platônica em relação ao sensível, que “na experiência não é encontrado nada congruente com ela” (B 370). Ao invés de servirem para “soletrar fenômenos” (*Prol*, A101, §30<sup>60</sup>), as ideias constituem “arquétipos das próprias coisas”, e mesmo estando distantes dos sentidos, tais conhecimentos teriam sua realidade e não seriam quimeras. Conceber as ideias como arquétipos inteligíveis das coisas finitas constitui o aspecto relevante a ser considerado em relação às mesmas. O que importa fundamentalmente a Kant é o fato de que as ideias platônicas dizem respeito ao que está além da experiência e atuam como modelos – ou cânones – segundo os quais se compara aquilo que temos no mundo da experiência com tais ideias.

---

<sup>59</sup> Sobre o que se dirá a seguir, ver CRP, B 370-371.

<sup>60</sup> As referências aos *Prolegômenos a qualquer metafísica futura que possa vir a ser considerada como ciência* (*Prol*) serão identificadas pela letra A e o número da edição da Academia alemã das ciências (Kants Gesammelte Schriften) à margem do texto traduzido. A tradução utilizada consta nas Referências, ao final do capítulo (KANT, 1974).

Apropriando-se do termo platônico “ideia” como forma de expressar o que são os conceitos da razão pura e seu significado, Kant comenta a respeito de como temos de compreender um autor, no caso Platão, a despeito das dificuldades de interpretação do que ele quis efetivamente dizer. Pergunta-se: como então ler um outro filósofo? Kant sublinha as dificuldades que existem na compreensão das ideias de Platão no contexto de sua obra, mas ainda assim é possível extrair significado do que ele pretendeu:

Não quero meter-me aqui em nenhuma investigação literária para estipular o sentido que o sublime filósofo ligou a sua expressão. Observo apenas que não é nada insólito, tanto na conversação comum como nos escritos, pela comparação dos pensamentos externados pelo autor sobre seu objeto, entendê-lo inclusive melhor do que ele mesmo se entendeu na medida em que não determinou suficientemente o seu conceito e deste modo por vezes falou ou até pensou contra sua própria intenção. (B 370).

É possível trazer à tona os significados latentes de um pensamento na medida em que se compara o que o autor escreveu e o que ele pode querer ter dito. Nesse sentido, busca-se uma articulação que mostre as conexões<sup>61</sup> que forneçam essa interpretação coerente fazendo até mesmo que se entenda o autor melhor do que ele mesmo.

As ideias principais que governam muitas obras são frequentemente tão difíceis de desentranhar (*herausbringen*), que frequentemente o próprio autor não as pode descobrir (*herausfinden*), e por vezes um outro pode lhe dizer qual era a ideia principal. Mas se há alguma coisa na obra que vive harmoniosamente (*ein stimmig* = em uníssono, em concordância) através do todo, isso é o que se chama espírito. (KANT, 1784 apud SCHLAPP, 1901 apud Suzuki, 1998, p.31<sup>62</sup>).

Nesse processo hermenêutico, por conseguinte, o objetivo de Kant é tentar extrair da obra aquilo que lhe dá unidade, seu espírito (*Geist*). Assim como vimos no caso da compreensão do significado da noção de ideia em Platão, não devemos nos ater apenas à letra (*Buchstabe*), pois aí

<sup>61</sup> Assim como ocorrerá com a ideia transcendental. A esse respeito, ver a seção 2 do presente capítulo.

<sup>62</sup> KANT, I. *Menschenkunde* (1784), edição Starke, p.242 apud SCHLAPP, O. *Kants Lehre vom Genie und die Entstehung der „Kritik der Urteilskraft“*. Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1901, p. 257 e 357 apud SUZUKI (1998, p.31).

não iríamos além nesse processo de obtenção de “uma interpretação mais moderada e adequada à natureza das coisas” (B 371, nota). Deve-se, na interpretação de um discurso filosófico, buscar a unidade que conecta e fornece sistematicidade a suas diversas partes: “Filosofia é uma unidade absoluta. Não se pode dizer que alguém entende uma parte dela e é deficiente no resto. O espírito da filosofia tem de se mostrar em todas as partes” (KANT apud SUZUKI, 1998, p. 33)<sup>63</sup>.

Compreender uma filosofia melhor até do que o próprio autor implica, pois, tentar aproximar-se da ideia dessa filosofia, daquilo que lhe dá unidade. A ideia, como o arquétipo platônico, que, a despeito mesmo de não estar acessível na letra do texto, fornece sentido ao discurso filosófico. Entre a letra e o espírito de uma filosofia, a compreensão só pode mesmo estar do lado do espírito, da busca dessa ideia que dá unidade ao discurso e que pode mesmo não ter sido descoberta pelo próprio autor. Nem poderia se supor que as coisas se passassem de modo diferente, visto que tentar apreender uma filosofia pela letra do que é dito seria o mesmo que repor aquele conflito que nunca permitiu à filosofia obter reconhecimento como ciência. Se pudéssemos compreender uma filosofia integralmente pela letra do que é dito, é porque essa filosofia seria “a” filosofia que resolveu de uma vez por todas a sua tarefa.

Por conseguinte, a Crítica nos mostra a impossibilidade de se avaliar um sistema filosófico como se este fosse uma doutrina passível de refutação. É por isso que a crítica da razão deixa entrever sua aproximação da noção de crítica (estética) que Kant tomara contato com a leitura de ensaios sobre arte e gosto de autores ingleses. Por essa via a crítica se apresenta como um cânon da razão e não um órgãoon. Se ela fosse um órgãoon, seria capaz de nos declarar como devesse ser escrita a filosofia, isto é, aquela que fosse a única digna de ser considerada científica. Como cânon, a Crítica orienta nossa apreciação das obras filosóficas segundo critérios que, como foi visto, tornam a filosofia ainda relevante, mas não pelo seu valor de verdade, tal como acontece com a matemática e a física.

E é precisamente na perspectiva agora esboçada que se pode afirmar que “a filosofia é uma simples ideia de uma ciência possível que não

<sup>63</sup> KANT, I. **Reflexionen zur Logik**. Edição Akademie, v. 16, p.42. Refl. 1621 apud Márcio Suzuki (1998, p. 33).

é dada em parte alguma” (B 866). Supor que existisse a filosofia como algo dado seria supor que ela existisse como *doutrina* e, desse modo, voltaríamos ao conflito entre doutrinas, umas tentando refutar as outras. O dogmatismo, por consequência, seria reavivado. Diante desse quadro e da tentativa de evitar novamente o conflito simulado, como, então, lidar com as filosofias já existentes, como se pode filosofar a partir das mesmas? Seria possível aprendê-las? Para encaminhar uma resposta a tais questões, faz-se necessário atentar para a distinção kantiana entre o conhecimento racional e o conhecimento histórico da filosofia, tema da seção subsequente.

#### 4. O CONHECIMENTO HISTÓRICO E A IMPOSSIBILIDADE DO CONHECIMENTO RACIONAL DA FILOSOFIA

Para Kant, os conhecimentos filosóficos são racionais e, estes, opostos aos conhecimentos históricos. Os primeiros são conhecimentos a partir de princípios, os históricos, a partir de dados. Diferenciam-se, portanto, segundo sua origem *subjetiva*: o modo pelo qual são adquiridos<sup>64</sup>.

Como conhecimento racional, contudo, a filosofia pode ser entendida tanto segundo o *conceito escolástico* quanto de acordo com o *conceito do mundo*. Na primeira perspectiva, trata-se do “sistema dos conhecimentos filosóficos ou dos conhecimentos racionais a partir de conceitos [...] [visando] apenas a habilidade” (Log, Ak 24). Já com relação ao conceito do mundo a filosofia, afirma Kant,

[...] é a ciência dos fins últimos da razão humana. Este conceito altivo confere dignidade, isto é, um valor absoluto, à Filosofia. E, realmente, ela também é o único conhecimento que só tem valor intrínseco e aquilo que vem primeiro conferir valor a todos os demais conhecimentos. [...] é, pois, [...] uma doutrina da *sabedoria*: - a *legisladora* da razão, e nesta medida o filósofo [...] prático, o mestre da sabedoria pela doutrina e pelo exemplo, é o filósofo propriamente dito. Pois a Filosofia é a ideia de uma sabedoria perfeita que nos mostra os fins últimos da razão humana. (Log, Ak 24, grifos do autor).

---

<sup>64</sup> Segundo as fontes (origem *objetiva*) a partir das quais um conhecimento é possível, Kant diferencia conhecimento racional e conhecimento empírico, sendo possível “haver algo que *objetivamente* é um conhecimento racional e que, no entanto, *subjetivamente* é histórico apenas” (Log, Ak 22, grifos do autor).

Para Kant, portanto, a Filosofia é “a ciência da relação de todo conhecimento e de todo uso da razão com o fim último da razão humana, ao qual, enquanto fim supremo, todos os outros fins estão subordinados, e no qual estes têm que se reunir de modo a constituir uma unidade” (Log, Ak 24). Não obstante, como visto, trata-se de uma ciência que é crítica de si mesmo – puro exercício da razão. E, como tal, inacabada.

Uma vez explorada a concepção kantiana de filosofia, temos elementos mais consistentes para entender a máxima disseminada na área de Ensino de Filosofia segundo a qual, para Kant, “não se aprende filosofia, apenas a filosofar”. Discutiremos, primeiramente, em que medida, para Kant, só é possível aprender Filosofia historicamente e, na seção precedente, exploraremos porque, “no que tange à razão, o máximo que se pode é aprender a *filosofar*” (CRP, B 865).

No sentido preciso acima apresentado, de ‘ciência dos fins últimos da razão humana’, crítica de si mesma e inacabada, **seria possível apenas um conhecimento histórico da filosofia** – e não um conhecimento racional. Nosso filósofo alerta para essa possibilidade ao afirmar que “quem quer aprender a filosofar tem o direito de considerar todos os sistemas da Filosofia tão-somente como uma *história do uso da razão* e como objetos do exercício de seu talento filosófico” (Log, Ak 26).

Nesse contexto, evidencia-se que Kant não nega a possibilidade de aprendizado das filosofias formuladas pelos filósofos, ou seja, da história da filosofia. Mas indaga a respeito da possibilidade de aprendizado d’á Filosofia, como supracitado, ‘sistema de todo conhecimento filosófico’:

Como é que se poderia, a rigor, aprender a Filosofia? Todo pensador constrói, por assim dizer, sua obra própria sobre os destroços de uma obra alheia; mas jamais erigiu uma que tenha sido estável em todas as suas partes. Não se pode aprender Filosofia já pela simples razão que *ela ainda não está dada*. E mesmo na suposição de que *realmente existisse uma*, ninguém que a aprendesse poderia dizer filósofo; pois o conhecimento que teria dela seria sempre um conhecimento tão-somente *histórico-subjetivo*. (Log, Ak 25).

Os excertos kantianos supra referidos permitem-nos inferir que não se justifica o abandono da tradição ou da literatura filosófica pelos professores, como muitas vezes ocorre, sob a alegação de que, para Kant, seria impossível ensiná-la.

A omissão da distinção kantiana entre conhecimento racional da Filosofia e conhecimento histórico da Filosofia permite a algumas pessoas concluir que, para Kant, não se pode aprender a Filosofia formulada pelos filósofos, mas apenas aprender a filosofar, isto é, pensar por conta própria. Essa conclusão, por sua vez, acaba alimentando certa hostilidade em relação ao estudo da história da Filosofia, substituída, muitas vezes, pela busca de fórmulas mirabolantes que teriam o condão de permitir ao estudante pensar pela sua própria cabeça, ignorando propositalmente a tradição filosófica. (RODRIGO, 2004, p. 91).

Como constatado por Lídia Maria Rodrigo, a não diferenciação, na obra kantiana, entre conhecimento racional e conhecimento histórico da filosofia pode conduzir à indesejável situação de hostilidade com relação ao estudo da história da filosofia, substituído, usualmente, por um pretensão filosofar em sala de aula.

Não se está aqui defendendo que se deva, no Ensino Médio, trabalhar somente com a história da filosofia; tampouco se está depreciando qualquer tentativa de exercício do filosofar em sala de aula. Alerta-se, tão somente, para os perigos das generalizações das teses kantianas – tomadas fora de seu devido escopo – para o contexto pedagógico. De todo modo, é fato que, para Kant, a exploração exclusivamente histórica das filosofias é insuficiente, ou seja, para filosofar não basta tomar conhecimento do que outros pensaram. O que temos aí seria apenas uma *cognitio ex datis*. Tomar contato, por exemplo, com a filosofia de Wolff, aprender o que esse sistema tem a dizer, somente nos afasta do filosofar:

[...] em consequência disto, aquele que propriamente aprendeu um sistema de filosofia, o wolffiano, por exemplo, nada mais possui do que um conhecimento histórico completo da filosofia wolffiana, mesmo que tenha presente na mente e possa contar nos dedos todos os princípios, explicações e provas junto com a divisão de todo o sistema; ele só sabe e julga tanto quanto lhe foi dado. Contestai-lhe uma definição e já não sabe de onde deve tirar outra. Formou-se segundo uma razão

alheia, mas a faculdade imitativa não é a faculdade produtiva, ou seja, o conhecimento não se lhe originou a partir da razão; embora, é verdade, se trate objetivamente de um conhecimento racional subjetivamente não passa de um conhecimento histórico. (CRP, B 864).

A par dessa crítica de uma apreensão meramente exterior de uma filosofia, poderíamos supor que, na contramão do que afirmamos acima, Kant então se afasta completamente da história da filosofia? “Sim e não” – responderíamos. A resposta positiva vai no sentido da crítica ao conhecimento histórico tal como feito em relação a Wolff. A resposta negativa, por sua vez, tem como base o fato de que, para Kant, as filosofias surgidas no decorrer da história são de interesse para o futuro mestre, para aquele que não exerce uma razão alheia, antes se serve de pensamento próprio (*Selbstdenker*) para “exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir os seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os” (CRP, B 866).

Esclarecida a possibilidade de conhecimento e, portanto, de aprendizagem *histórica* da filosofia – a qual tem seu valor assegurado para aquele que exercita a razão sobre o conhecimento histórico da filosofia –, cabe explorarmos um segundo e interligado aspecto da tese anteriormente mencionada: **a impossibilidade de conhecimento racional da filosofia**. Para tanto, tomemos por empréstimo as próprias palavras do autor:

Para aprender, pois, a Filosofia, seria preciso que realmente já houvesse uma. Teria que ser possível exhibir um livro e dizer: eis aqui a sabedoria e discernimento fidedigno; procurai entendê-lo e assimilá-lo, sobre isso edificai no futuro, sereis então filósofos; até que me mostrem semelhante livro da Filosofia, ao qual eu possa recorrer [...] seja-me permitido dizer: que é um abuso da confiança da comunidade, em vez de ampliar a aptidão intelectual dos jovens que nos foram confiados e de formá-los para um discernimento próprio mais amadurecido no futuro, enganá-los com uma Filosofia pretensamente já pronta, que teria sido excogitada por outros em seu benefício, donde resulta um simulacro de ciência que só tem curso como moeda autêntica em certo lugar e entre certas pessoas, mas que é desacreditada em qualquer outra parte. (Log, Ak 307).

Uma vez que, para Kant, a Filosofia ainda não está dada, ao filósofo cabe relacionar todo conhecimento, reunir os usos da razão em uma unidade e oferecer ordem e conexão às demais ciências. Não se trata, contudo, de um *uso servilmente imitativo* (a filosofia não se aproxima da imitação<sup>65</sup>) ou de um *uso dialético* da razão (que visa dar uma aparência de verdade aos conhecimentos). Como aquele que pensa por si mesmo, o filósofo – o verdadeiro filósofo – “tem que fazer um uso livre e pessoal de sua razão” (Log, Ak 26).

Neste sentido, afirma Ramos:

O princípio geral que Kant segue é este: se há uma disposição natural para a atividade do pensar, o seu livre exercício é o melhor instrumento para a produção do conhecimento. [...] O modo como se ensina e aprende filosofia deve ser coerente quanto ao próprio modo de produção do seu conhecimento: ela não é uma ciência acabada. Por essa razão, deve-se exercitar o seu uso criticamente. (RAMOS, 2007, p. 202).

Antes de adentrarmos no último aspecto da máxima kantiana (o que significa, para Kant, que o máximo que se pode – no que diz respeito à razão – é aprender a filosofar?), cabe explorarmos ainda mais o escopo da filosofia e o papel do filósofo. É bastante difundida a ideia de que o domínio da filosofia pode ser reduzido às questões metafísica (o que posso saber?), moral (o que devo fazer?), religiosa (o que me é lícito esperar?) e antropológica (o que é o homem?), sendo que as três primeiras, segundo Kant, aludem à última. Nessa perspectiva, teria o filósofo que poder determinar “1) as fontes do saber humano, 2) a extensão do uso possível e útil de todo saber, e finalmente, 3) os limites da razão” (Log, Ak 25), sendo que o estabelecimento destes limites é concomitantemente a coisa mais necessária e mais difícil de ser feita. Dessa forma:

A um filósofo incumbem sobretudo duas coisas: 1) a cultura do talento e da habilidade, para empregá-los em vista de toda espécie de fins. 2) A

---

<sup>65</sup> É oportuno notar, ainda sobre o excerto da *Crítica da Razão Pura* que cita Wolff e o conhecimento dele adquirido, que Kant se refere a este último como tendo um caráter imitativo, oposto ao que possa ser um caráter produtivo. No contexto da discussão aqui desenvolvida, a produtividade se refere a esse caráter inventivo daquele que se dedica à filosofia. A filosofia não se aproxima, portanto, da imitação. Por conseguinte, o aprendizado imitativo baseado na hierarquia entre o mestre e o aprendiz não pode ser o da filosofia.

destreza no emprego de todos os fins para quaisquer fins. As duas coisas têm que estar reunidas; pois, sem conhecimentos, jamais alguém há de se tornar filósofo, mas jamais tampouco os conhecimentos hão de fazer o filósofo, enquanto a isso não vier se juntar de modo a constituir uma unidade uma ligação funcional de todos os conhecimentos e habilidades e um discernimento da concordância dos mesmos com os fins mais elevados da razão humana.

Ninguém que não possa filosofar pode-se chamar de filósofo. Mas filosofar é algo que só se pode aprender pelo exercício e o uso próprio da razão. (Log, Ak 25).

O filosofar como exercício de pensar por si mesmo, por sua vez, exige daqueles que queiram se dedicar a tal atividade que olhem “mais para o método de nosso uso da razão do que para as proposições mesmas a que chegamos por intermédio dele” (Log, Ak 26). Cabe, pois, perguntar: qual seria propriamente o *método* do filosofar? – Um questionamento cuja resposta nos ajuda a entender em que medida, no que se refere à razão, é possível aprender a filosofar.

## 5. O MÉTODO E O APRENDIZADO DO FILOSOFAR

Em sua *Lógica*, Kant indica diferentes espécies de método<sup>66</sup>. Interessa-nos propriamente o método erotemático. Se o *acroamático* é aquele em que alguém apenas ensina, o *erotemático* se constitui à medida que também há questionamento, dividindo-se em: catequético, se as questões se dirigem à memória, e dialógico (ou socrático), no caso das questões se dirigirem ao entendimento. Este último é o método para ensinar os conhecimentos racionais e, portanto, para o filosofar. Nas palavras de Kant:

Não se pode ensinar segundo o método erotemático a não ser por meio do *diálogo socrático*, no qual ambos os interlocutores têm que interrogar e também responder alternadamente, de tal sorte que parece que o discípulo também é, ele próprio, um mestre. Com efeito, o diálogo socrático ensina por meio de questões, ensinando o aprendiz como conhecer os princípios da sua própria razão e aguçando-lhe a atenção

---

<sup>66</sup> A saber: o método científico, em contraposição ao popular; o sistemático, em oposição ao fragmentário; o analítico, contrário ao sintético; o silogístico, contrapondo-se ao tabelar; o acroamático, opondo-se ao erotemático, foco de nosso interesse (cf. Log, Ak 148 - Ak 150).

para isso. Pela *catequese* comum, porém, não é possível ensinar, mas apenas indagar o que se ensinou acroamaticamente. Por isso, o método catequético vale apenas para conhecimentos empíricos e históricos; o dialógico, ao contrário, para conhecimentos racionais. (Log, Ak 150).

Em suma, Kant identifica o método erotemático dialógico – que dirige, por meio do diálogo, questionamentos ao entendimento – como aquele próprio ao ensino dos conhecimentos racionais, uma vez que permite ao aprendiz ‘conhecer os princípios da sua própria razão’.

No texto em que noticia a organização de suas preleções no semestre de inverno de 1765-1766, Kant já havia comentado a respeito do método do ensino na filosofia. Na ocasião, identificou-o como *zetético*, ou seja, *investigante*:

O método peculiar do ensino na Filosofia é *zetético*, como lhe chamavam os Antigos (de *zetein*), isto é, *investigante*, e só se torna *dogmático*, isto é, *decidido*, no caso de uma razão mais exercitada em diferentes questões. Também o autor filosófico em que nos baseamos no ensino deve ser considerado, não como o modelo do juízo, mas apenas como o ensejo de julgarmos nós próprios sobre e até mesmo contra ele; e o método de refletir e concluir *por conta própria* é aquilo cujo domínio o aprendiz está a rigor buscando, o qual também é o único que lhe pode ser útil, de tal sorte que os discernimentos decididos que por ventura se tenham obtido ao mesmo tempo têm que ser considerados como conseqüências contingentes dele, conseqüências estas para cuja plena abundância ele só tem de plantar em si mesmo a raiz fecunda. (Log, Ak 307, grifos do autor).

Os pensamentos já pensados, os conhecimentos históricos da filosofia, não são suficientes para um ensino filosófico, mas servem para exercitarmos nossa razão sobre eles (e até contra eles). E ainda que utilizemos do legado dos filósofos, o que se busca aprender é ‘o método de refletir e concluir por conta própria’. Daí que **o método de ensino tem que ser o *zetético*** ou *investigante*, permitindo a almejada autonomia de pensamento do educando.

Segundo Kant, o ensino dos jovens ainda está imbuído de outra dificuldade, a saber, a “de que somos forçados a nos adiantar aos anos com

o discernimento e, sem aguardar a maturidade do entendimento, devemos transmitir conhecimentos que, segundo a ordem natural, só poderiam ser alcançados por uma razão mais exercitada e mais experimentada” (Log, Ak 305). Para o autor, a juventude ainda não tem pleno amadurecimento intelectual para determinados conteúdos que, de todo modo, serão ensinados.

Com efeito, visto que o progresso natural do conhecimento é tal que, primeiro, o entendimento se forma na medida em que chega pela experiência a juízos intuitivos e, por meio destes, a conceitos, conceitos estes que, em seguida, são colocados pela razão <Vernunft> em relação com as razões <Gründe> e as conseqüências deles, para serem finalmente discernidos <erkannt> por meio da ciência num todo bem ordenado, o ensino também tem que seguir o mesmo caminho. (Log, Ak 305).

A formação do entendimento passa, primeiramente, pelo processo da experiência aos juízos intuitivos e, finalmente, aos conceitos. Estes, por sua vez, são identificados em um todo ordenado somente à medida que a razão os coloca ‘com as razões e as conseqüências deles’. Este processo deve ser respeitado pelo professor; caso contrário,

[...] o aluno vai abocanhar uma espécie de razão, antes mesmo que o entendimento tenha sido formado nele, tornando-se portador de uma ciência de empréstimo, que nele estará, por assim dizer, apenas grudada e não desenvolvida, ao passo que suas aptidões mentais permanecerão tão estéreis como dantes, tendo se tornado, porém, com o delírio da sabedoria, muito mais corrompidas. (Log, Ak 306).

Sendo assim, cabe ao professor oferecer os conteúdos já produzidos conjuntamente com o cuidado referente à capacidade de compreensão do educando. O entendimento deve ser amadurecido ao exercitar-se nos juízos da experiência, atentando para os ensinamentos de seus sentidos e progredindo, progressivamente, de conceitos inferiores aos mais elevados. Logo, “De um professor espera-se, pois, que ele forme em seu ouvinte, primeiro o homem sensato, depois o homem racional e, por fim, o douto” (Log, Ak 305). Só assim o educando, ainda que nunca alcance os patamares mais elevados, “terá sempre ganho alguma coisa com o ensino e se

terá tornado mais exercitado e mais afinado, senão perante a escola, pelo menos, perante a vida” (Log, Ak 306).

Inevitável, a dificuldade apontada de amadurecimento do entendimento deve ser enfrentada também pelo professor de filosofia. “O adolescente que acabou sua formação escolar estava acostumado a *aprender*. Ele pensa que, de agora em diante, vai *aprender* Filosofia, o que, porém é impossível, pois agora ele deve aprender a *filosofar*” (Log, Ak 305). Nesta ótica, cabe ao professor de filosofia ensinar a pensar (ao invés de ensinar pensamentos), guiando seu aprendiz a, futuramente, poder caminhar por si próprio.

Estamos, pois, em condições de compreender a amplamente difundida máxima kantiana: *não podemos ter um conhecimento racional da filosofia* porque esta é uma ciência que é crítica de si mesmo, inacabada e inacabável, puro exercício da razão; *podemos, todavia, conhecer historicamente a filosofia*, tomando os sistemas filosóficos como uma ‘história do uso da razão’, objetos sobre os quais é possível exercitar o talento filosófico. Por fim, uma vez que a crítica é um cânon da razão e o método da filosofia é investigante, o ensino e a aprendizagem filosóficos não podem se ater ao já pensado; devem, sobretudo, exercitar o entendimento – buscando, livremente e criticamente, os princípios da sua própria razão. Neste sentido preciso, no que se refere à razão, pode-se, no limite, aprender a filosofar.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão da máxima kantiana “não se aprende filosofia, apenas a filosofar” no contexto mais amplo das obras do filósofo de Königsberg permite-nos, como já o fizera Lídia Maria Rodrigo<sup>67</sup>, “evitar dois equívocos em relação ao ensino [filosófico] no nível médio [e também superior]: a exclusão da história da Filosofia e a pretensão de converter em filósofos estudantes que estão apenas se iniciando no conhecimento filosófico” (2004, p. 99).

---

<sup>67</sup> O texto de Rodrigo, já mencionado em nota, centra-se na Arquitetônica da *Crítica da Razão Pura*; buscamos, no presente texto, fundamentar nossas ideias também em outras passagens da *Crítica*, assim como em outras obras kantianas, de forma a alargar o escopo interpretativo da máxima investigada.

À guisa de conclusão, cabe mencionar que ao atribuir à filosofia a função de crítica do pensamento, Kant lhe atribui um sentido distinto daquele dado até então. Teria a filosofia “um papel central na formação do homem, criando as condições para a boa utilização do seu pensamento” (GELAMO, 2009, p. 61). Embora não caiba no escopo do presente trabalho fundamentar a importância da educação na filosofia kantiana<sup>68</sup>, cumpre notar que, no conjunto da obra de Kant, a preocupação com a educação e a formação filosófica não é dissociável das investigações de outras temáticas, sendo pensada conjuntamente com os demais problemas a que se dedicou o filósofo. Nas palavras de Santos:

[...] o reconhecimento da importância da educação na filosofia de Kant não representa um desvio secundário relativamente aos seus interesses filosóficos fundamentais, mas é um tópico para onde confluem as dimensões mais sensíveis da visão kantiana do mundo. Com efeito, a filosofia moral, a filosofia política, a filosofia da história kantianas convergem para a educação, entendida num sentido amplo, ou seja, simultaneamente como educação do indivíduo e, segundo expressão de Lessing, como “educação do gênero humano”. Nisso cumpria Kant, à sua maneira, o projeto da Aufklärung, profundamente marcado por um impulso pedagógico. (1988, p.166-167).

Ao buscar oferecer, na obra de Kant, uma contextualização mais ampla e rigorosa a partir da qual se pode compreender a perspectiva kantiana de ensino filosófico, o presente capítulo acaba por corroborar com a ideia geral do livro que a leitora e o leitor tem em mãos: o ensino da filosofia é indissociável da própria filosofia, constituindo-se um problema filosófico.

## REFERÊNCIAS

GELAMO, Rodrigo Pelloso. *O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

KANT, Immanuel. *Lógica*. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2011.

---

<sup>68</sup> Para tanto o leitor poderá consultar Gelamo (2009) e Pagni (2002), assim como o texto *Sobre a Pedagogia*, do próprio Kant (1996).

KANT, Immanuel. Notícia do Prof. Immanuel Kant sobre a organização de suas preleções no Semestre de Inverno de 1765-1766. In: *Lógica*. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2011. p. 140 - 148.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996.

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Tradução de Valerio Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).

KANT, Immanuel. *Prolegômenos a qualquer metafísica futura que possa vir a ser considerada como ciência*. Tradução de Tania Maria Bernkopf. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores).

PAGNI, Pedro Angelo. O ensino da filosofia nas obras de Kant, de Hegel e de Nietzsche: uma breve análise histórico-filosófica. *Reflexão e Ação*: Revista do Departamento de Educação, Unisc, Santa Cruz do Sul, v.10, n.2, p.111-35, jul./dez. 2002.

RAMOS, Cesar Augusto. Aprender a filosofar ou aprender a filosofia? Kant ou Hegel? *Trans/Formação*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 197-217, 2007.

RODRIGO, Lidia Maria. Aprender filosofia ou aprender a filosofar: a propósito da tese kantiana. In: GALLO, Silvio; DANELON, Márcio; CORNELLI, Gabrielli (org.). *Ensino de Filosofia: teoria e prática*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. p. 91-99.

SANTOS, Leonel Ribeiro. Kant e o ensino da filosofia. *Filosofia – Sociedade Portuguesa de Filosofia*, Lisboa, v.2, n.1/2, primavera de 1988.

SEXTUS EMPIRICUS. *Outlines of Pyrrhonism* (Hipóteses Pirrônicas). Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press, 2000.

SUZUKI, Márcio. *O gênio romântico*: Crítica e História da Filosofia em Friedrich Schlegel. São Paulo: Iluminuras, 1998.

# O PENSAR COMO *OBJETO* DA FILOSOFIA E SEU ENSINO EM HEGEL<sup>69</sup>

Luiz Fernando Barrére Martin<sup>70</sup>

## 1. CONCEPÇÃO DE FILOSOFIA

Naquele que é seu primeiro texto filosófico publicado, a saber, *Diferença entre o sistema de filosofia de Fichte e o de Schelling*,<sup>71</sup> conhecido como escrito sobre a *Diferença*, na primeira parte do texto, intitulada “Várias formas pelas quais se dá o filosofar atual”, tece Hegel uma série de

---

<sup>69</sup> O presente capítulo foi escrito a convite da organizadora do livro; contudo, uma versão modificada do texto foi previamente publicada, com o mesmo título, na *Revista Eletrônica de Estudos Hegelianos*, v. 16, n. 27, 2019.

<sup>70</sup> Doutor em Filosofia (UNICAMP). Professor da Universidade Federal do ABC, onde atua nos cursos de Bacharelado em Filosofia, Licenciatura em Filosofia, no núcleo UFABC do PROF-FILO e no Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Membro do grupo de pesquisa do CNPq Laboratório de Pesquisa e Ensino de Filosofia (LaPEFil).

<sup>71</sup> O texto foi publicado em 1801, ano em que Hegel assume seu primeiro posto como docente universitário na cidade de Iena. HEGEL, G. W. F. *Differenz des Fichte'schen und Schelling'schen Systems der Philosophie*. In: *Gesammelte Werke (Obras Reunidas)*, v. 4, Hamburg: Felix Meiner, 1968. Tradução espanhola por Juan Antonio Rodríguez Tous, *Diferencia entre el sistema de filosofia de Fichte y el de Schelling*. Madrid: Alianza, 1989.

considerações críticas a respeito da filosofia de sua época, ao mesmo tempo que apresenta de modo abreviado um *programa* filosófico próprio, isto é, em que termos uma filosofia estaria em condições de exercer sua tarefa específica. É já neste momento notável que mesmo num estilo áspero, por vezes impenetrável, possam ser antevistas as linhas mestras do que será sua filosofia vindoura e, particularmente, do que será em alguns anos sua obra intitulada *Fenomenologia do Espírito*. Assim, a certa altura desse primeiro momento do escrito sobre a *Diferença*, Hegel irá se referir ao que ele chama de “carência da filosofia”. O termo alemão aqui utilizado por ele para carência, *Bedürfnis*, também pode ser traduzido por necessidade, todavia, a tradução por carência reforça essa ideia de uma ausência fundamental a ser suprida, tal como a carência de tudo que é essencial para nossa sobrevivência mais imediata. A partir disso, poder-se-ia então perguntar: por que a filosofia é uma carência? Responde Hegel: “A cisão (*Entzweiung*) é a fonte da carência da filosofia” (HEGEL, 1968, p. 12, 1989, p. 12). Mas o que seria essa cisão que nos exige o recurso à filosofia?

No plano mais geral, toda cultura (*Bildung*) de uma época é, para Hegel, caracterizada como cisão (*Entzweiung*), ou a forma que a cultura de uma época se configura e a nós se dá imediatamente, além disso, na medida em que apenas surge como um dado, ela ainda não é livre (HEGEL, 1968, p. 12; 1989, p. 12) Essa cisão, compreendida como a cultura que se configurou em determinada época, adquire aspectos determinados em decorrência de seu desdobrar-se. Hegel, por sua vez, descreverá esse processo de constituição de uma formação cultural como a necessária cisão (*notwendige Entzweiung*) que “é um fator da vida, que se forma contrapondo-se eternamente” (HEGEL, 1968, p. 13; 1989, p. 14). A cultura de uma época adquire, portanto, uma determinada forma, a cisão, mas que precisa ser superada enquanto um dado não refletido. Isto ocorre na medida em que uma filosofia qualquer, nascida da originalidade do espírito (*Geist*)<sup>72</sup>,

<sup>72</sup> A respeito da noção hegeliana de espírito – recorrendo aqui a explicação de Walter Jaeschke (cf. JAESCHKE; ARNDT, 2012, p. 564ss) –, inicialmente deve ser dito que a mesma não era um “termo técnico” da filosofia até aquele momento. Não podemos nem mesmo em Kant ou Fichte encontrar modelo para o termo. Há de se notar que naquela altura começava a ser formada uma terminologia filosófica em língua alemã. Já o termo latino usado como equivalente para *Geist*, a saber, *spiritus*, por sua fixação teológica não é adequado para a caracterização secular desse fenômeno denominado posteriormente de “intelectual” (*geistig*). A propósito, a língua alemã diferencia de modo preciso entre um uso linguístico profano e um uso religioso, entre o que é “intelectual”, “mental” (*geistig*) e aquilo que é “espiritual”, “religioso” (*geistlich*), entre o que é de natureza

tem como tarefa restabelecer a harmonia dilacerada em virtude dessa cisão. A harmonia se perde, por conseguinte, quando a cisão está posta e entregue a si mesma: “Quando a potência da unificação desaparece da vida dos homens, e as oposições, tendo perdido seu relacionamento vivo e sua ação recíproca, adquirem autonomia, origina-se a carência da filosofia” (HEGEL, 1968, p. 14; 1989, p. 14).

Aqui é necessária uma digressão com relação ao uso do termo harmonia e sua contextualização. A esse respeito é pertinente a menção a Schiller em *A educação estética do homem* quando lá ele se refere ao tema da harmonia perdida a partir da apresentação de um diagnóstico de nossa modernidade como uma cultura de fragmentação e dilaceramento:

Foi a própria cultura que abriu essa ferida na humanidade moderna. Tão logo a experiência ampliada e o pensamento mais preciso tornaram necessária uma separação mais nítida das ciências, assim como, por outro lado, o mecanismo mais intrincado dos Estados tornou necessária uma delimitação mais rigorosa dos estamentos e dos negócios, rompeu-se a unidade interior da natureza humana e uma luta funesta separou as suas forças harmoniosas. [...] A natureza de pólipos dos Estados gregos, onde cada indivíduo gozava uma vida independente e podia, quando necessário, elevar-se à totalidade, deu lugar a uma engenhosa engrenagem cuja vida mecânica, em sua totalidade, é formada pela composição de infinitas partículas sem vida. Divorciaram-se o Estado e a Igreja, as leis e os costumes; a fruição foi separada do trabalho; o meio, do fim; o esforço, da recompensa. Eternamente acorrentado a um pequeno fragmento do todo, o homem só pode formar-se enquanto fragmento; ouvindo eternamente o mesmo ruído monótono da roda que ele aciona, **não desenvolve a harmonia de seu ser** e, em lugar de

---

intelectual (*Geistigkeit*) e o que é de natureza espiritual e religiosa (*Geistlichkeit*). É por isso que não se pode associar uma *Geistesphilosophie* a uma *philosophia spiritus*. O termo alemão *Geist* está muito mais vinculado aos termos gregos *Nous* e *Noesis*. Se quisermos utilizar um equivalente latino para *Geist*, ainda que impreciso, a palavra mais aproximada para o que que pretende Hegel é *mens* (mente). Ele próprio anuncia seu curso sobre “Filosofia do Espírito” como *philosophia mentis* e traduz para o latim o título do livro *Fenomenologia do Espírito* como *phaenomenologia mentis*. É certo que o termo latino *mens*, por seu significado mais vinculado a uma atividade puramente intelectual e epistemológica, não expressa todo o sentido filosófico que Hegel confere a *Geist*, mas para afastar conotações estritamente religiosas, este seria o termo menos impreciso que o filósofo encontrou. O termo *Geist* na filosofia hegeliana, que na falta de um termo melhor em português e por ser uma tradução possível e consagrada filosoficamente traduzimos por espírito, é um conceito sucessor para o “eu” fichteano ou schellingiano. Mas ele vai, contudo, além de um mero significado comum de “eu”, “consciência” ou “inteligência”. O termo abrange não apenas todas as formas do conhecimento e do querer, como também os produtos desses atos, as esferas, portanto, da vida ética (*Sittlichkeit*) assim como da arte, da religião e da ciência. Como assinala Hegel no § 6 da *Enciclopédia*, o conteúdo da filosofia é esse mundo exterior e interior da consciência produzido pelo espírito vivo, e a filosofia, como pensar em sentido próprio, é a forma mais alta da atividade espiritual (HEGEL, 1995, § 11, p. 51).

imprimir a humanidade em sua natureza, torna-se mera reprodução de sua ocupação, de sua ciência. (SCHILLER, 2002, p. 36-37, grifo nosso).

Como consequência dessa fragmentação ocasionada por essa cultura que dilacera e isola, o homem moderno, como bem observou Schiller, é condenado a uma vida mecânica, na qual a repetição e a monotonia são a regra, na qual a memória é mais valorizada do que o gênio e a sensibilidade (SCHILLER, 2002, p. 37)<sup>73</sup>. Desse modo, podemos reconhecer de modo mais detalhado na descrição de Schiller sobre sua época, o mesmo diagnóstico que Hegel posteriormente fará da mesma, quando se refere à formação cultural cada vez mais estendida na forma de uma exteriorização da vida mediante a potência da cisão, num processo vertiginoso em que tornam-se os esforços da vida mais e mais alheios ao todo da formação cultural e insignificantes na sua tentativa de parir novamente a harmonia (HEGEL, 1968, p. 14; 1989, p. 14). Caberá à filosofia, portanto, a tarefa de sobrepujar essa cisão que constitui a formação cultural de uma época determinada. Em outros termos, a filosofia tem a tarefa de se apropriar daquilo que sua época lhe fornece e, por meio de sua atividade reflexiva, “produzir uma totalidade do saber, um sistema da ciência” (HEGEL, 1968, p. 30; 1989, p. 33). À primeira vista, afirmar que cabe à filosofia produzir um saber, poderia nos remeter à concepção segundo a qual ela constituiria um corpo de conhecimentos assim como qualquer outra ciência. Entretanto, quando Hegel pensa na filosofia como essa atividade voltada para a reflexão de sua época, imediatamente nos distanciamos da ideia de uma filosofia como um saber de objetos. Mais adiante voltaremos a esse tema. Lembremos a propósito do Prefácio à *Linhas Fundamentais da Filosofia do Direito ou Direito Natural e Ciência do Estado no seu Traçado Fundamental* (1820) e das formulações hegelianas acerca da vinculação da filosofia com o presente, por exemplo: “No que concerne ao indivíduo, cada um é, aliás, um *filho de seu*

---

<sup>73</sup> Não há como não pensar a este respeito naquele trecho do *Fausto* no qual Mefistófeles ironiza criticamente o ensino universitário alemão do período como sendo uma forma de “adestramento” intelectual, que poderíamos, por nossa conta e na esteira de Schiller, dizer que desenvolve a memória na medida em que atrofia o entendimento vivo: “O tempo aproveitai, que ele é tão fugidivo, / Mas a ordem faz ganhar tempo; é por isso, / Que vos indico, como número um, / Sem mais, Collegium Logicum. / Tereis lá o espírito adestrado, / E em borzeguins bem apertado, / Para que, com comedimento, / Se arraste na órbita do pensamento, / Sem que, a torto e a direito, vá / Se bambaleiar pra cá, pra lá. Depois vos deixam disso ciente: / No que fazíeis de improviso, / Por exemplo, comer e beber, livremente, / Será já o um! dois! três! Preciso” (GOETHE, 2004, p. 187).

*tempo*; também assim é a filosofia, *seu tempo apreendido em pensamentos*” (HEGEL, 2013, p. 26). Nos termos do escrito sobre a *Diferença*, a filosofia tem que se haver com a cisão que nada mais é que a formação cultural de uma época, ou de modo mais exato, da época à qual o filósofo pertence. A filosofia, dessa perspectiva, nada terá a dizer sobre o que virá.

Mas o que então seria essa apreensão de seu tempo em pensamentos? Nas palavras de Hegel: “a filosofia, porque é *o perscrutar (Ergründen) do racional*, é, precisamente por isso, *o apreender do presente e do efetivo*, não o estabelecer de um *além*, sabe Deus onde deveria ser” (HEGEL, 2013, p. 24). Nesse sentido e a título de exemplo, se a *Filosofia do Direito* também abordará a ciência do Estado, com isso ela não deverá “construir um *Estado como ele deva ser*”, mas antes como ele deve ser conhecido presentemente pela razão<sup>74</sup> (HEGEL, 2013, p. 26). Em outro trecho Hegel se faz ainda mais explícito quanto à finalidade da atividade filosófica: “Conceber *o que é*, é a tarefa da filosofia, pois *o que é*, é a razão” (HEGEL, 2013, p. 26). À primeira vista, seria possível interpretar o período acima como se Hegel quisesse identificar a razão ao que está dado, afinal, o que é, é a razão. E se recordarmos ainda da talvez mais famosa e a menos compreendida formulação do filósofo, reforçar-se-ia essa interpretação: “*O que é racional é efetivo; e o que é efetivo é racional*” (HEGEL, 2013, p. 24)<sup>75</sup>. A razão é o efetivo na medida em que a filosofia pensa, reflete a respeito daquilo que é *objeto* de sua investigação. Nesse refletir a filosofia busca extrair do conteúdo examinado aquilo que ele próprio fornece como razão de si. Porém, nessa atuação o pensar não pode intervir com opiniões, não pode “adicionar ingrediente algum de sua parte” (HEGEL, 2013, § 31, p. 85)<sup>76</sup>. É

<sup>74</sup> É útil a esse respeito recordar um comentário de Jean-François Kervégan em sua Apresentação da tradução para o francês da *Filosofia do Direito* e que dá bem a medida do que está em jogo quando Hegel, e já desde o escrito sobre a *Diferença*, estabelece esse vínculo entre a filosofia e o presente. Segundo Kervégan, discutindo a pertinência de se tomar a obra de Hegel como um texto destinado a diretamente intervir na situação política da Prússia daquele momento, a *Filosofia do Direito* não deve ser tomada como um escrito *político*. Hegel não teria a intenção de escrever um panfleto de teor filosófico, antes, a obra é um texto de *filosofia* política. Cf. KÉRVEGAN, 2003, p. 13-15.

<sup>75</sup> Vale observar que o termo alemão utilizado por Hegel e traduzido por efetivo – *wirklich* – também pode ser traduzido por real no simples sentido de que algo existe na realidade. A se considerar o termo como significando apenas o “real existente”, então se está a um passo, que foi facilmente dado, de se entender que a realidade seria por si só idêntica ao racional, o que, todavia, está longe de ser a intenção de Hegel.

<sup>76</sup> HEGEL, 2005, p. 70.

a própria coisa<sup>77</sup> (*Sache*) que de modo imanente fornece seu conceito. O pensar apenas olha<sup>78</sup> ou observa esse “trabalho próprio da razão da coisa” (HEGEL, 2013, § 31, p. 85; 2005, p. 70).

No § 6º da *Enciclopédia das Ciências Filosóficas*, Hegel faz questão de mais uma vez afastar a noção de efetividade daquilo que simplesmente se apresenta a nós como algo existente, quer seja um conteúdo meramente intelectual, quer seja um conteúdo empírico: “Uma consideração sensata do mundo já distingue o que, do vasto reino do ser-aí exterior e interior, é somente *fenômeno*, passageiro e insignificante, e o que merece verdadeiramente em si o nome de *efetividade*” (HEGEL, 1995, § 6, p. 44). É a consideração filosófica, portanto, que torna efetivo o que há de racional presente no conteúdo examinado. A efetividade surge desse trajeto cumprido por essa atividade intelectual filosófica que apreende aquilo que há de relevante no conteúdo. Seria então possível dizer que entre o efetivo que é racional e aquilo que poderíamos chamar de real aí já dado, temos a filosofia conduzindo esse processo. É nesse sentido que no curso de 1819/20 a respeito da *Filosofia do Direito*, assim é enunciada a fórmula do Prefácio: “O que é racional *torna-se* efetivo, e o que é efetivo *torna-se* racional”<sup>79</sup> (HEGEL, 1983, p. 51 apud KERVÉGAN, 2003, p. 14-15).

<sup>77</sup> O conceito de “coisa” utilizado por Hegel quando menciona esse conteúdo a que a filosofia se dedica a examinar consiste na tradução da palavra alemã *Sache* e não à palavra *Ding*, que também se traduz por coisa, todavia, como um objeto físico qualquer apreendido no mundo externo. A “coisa” então de que trata Hegel apresenta esse caráter mais abstrato de um conteúdo examinado pela filosofia, seja ele um conteúdo empírico ou um conteúdo intelectual.

<sup>78</sup> Retomando uma nota de Marcos Lutz Müller à sua tradução da Introdução à *Filosofia do Direito*, de Hegel (2005, p. 112-113), lá ele aponta que o verbo alemão *zusehen* é utilizado por Hegel para representar esse olhar fruto da atividade de pensamento filosófica. Ainda de acordo com a nota, “Hegel explora dois sentidos do verbo *zusehen*, *olhar para* ou *observar*, composto da preposição *zu* mais o verbo básico *sehen*, para descrever a atitude fundamental do pensamento especulativo, que *olha para/observa* o desenvolvimento imanente do conceito, enquanto razão imanente à própria coisa, sem nele interferir, e, assim, o apresenta (*darstellt*) discursivamente. *Zusehen* significa, assim, primeiro, *dirigir ativamente* ou *acompanhar atentamente com o olhar algo, observar, sondar*, segundo, *presenciar ou assistir como espectador a um espetáculo ou evento, sem nele interferir ou nada lhe acrescentar*. Hegel insiste no trabalho ativo presente nesse *puro olhar para* ou *puro observar* a que se refere a *Fenomenologia do Espírito* (*das reine zusehen*, PhG, GW, IX, 59; Werke, 3, 77; FE § 85), que nos ‘obriga’ a abstermo-nos de qualquer intervenção do nosso opinar ou de algum procedimento metodológico do nosso pensar no movimento de autodeterminação do conceito (v. FD § 32 Ad.)”.

<sup>79</sup> HEGEL, G.W.F. **Philosophie des Rechts. Die Vorlesung von 1819/20** [Filosofia do Direito. A Preleção de 1819/20]. Dieter Henrich (org.). Frankfurt: Suhrkamp, 1983.

Nesse mesmo parágrafo 6º da *Enciclopédia* Hegel, ao se referir ao conteúdo que a filosofia tem de se haver, apresenta o mesmo nos seguintes termos:

De outro lado, é justamente importante, que a filosofia esteja bem consciente de que seu conteúdo não é outro que o conteúdo produzido e produzindo-se originariamente no âmbito do espírito vivo, e constituído em *mundo*, [mundo] exterior e interior da consciência; que seu conteúdo é a *efetividade*. (HEGEL, 1995, § 6, p. 44).

Se a filosofia, tal como está afirmado no Prefácio à *Filosofia do Direito*, tem de apreender o presente, aqui nesse trecho da *Enciclopédia* Hegel apresenta esse presente como “mundo exterior e interior da consciência”. A filosofia, portanto, tem de lidar com esse conteúdo. Mas lidar com esse conteúdo significaria o mesmo que dizer que a filosofia teria como objetos uma gama tão ampla de conteúdos? A filosofia então, ao apreender o seu presente, o faria como uma superciência que, no limite, competiria com as outras ciências existentes? Para ensaiar uma resposta a essas questões convém que nos detenhamos na Introdução à *Enciclopédia das Ciências Filosóficas*, texto no qual Hegel irá esclarecer essa e outras questões relacionadas ao que para ele significa filosofia.

## 2. INTRODUÇÃO À *ENCICLOPÉDIA*

Anteriormente indicamos que a filosofia, mesmo constituindo uma totalidade de saber, não poderia ser considerada uma ciência como qualquer outra na medida em que uma ciência sempre tem algum objeto ao qual se dedica investigar. Na Introdução à *Enciclopédia*, Hegel faz uma exposição de caráter geral acerca da filosofia, o que ele chama de “determinações extraídas *de* e *conforme* visão do todo” (HEGEL, 1995, § 19, p. 65). Assim, lá no § 1º, ele inicia com uma discussão que visa responder a que exatamente a filosofia se dedica a examinar e se tem ou não *objetos*. Se a filosofia, aparentemente, é uma ciência, então, assim como as outras ciências, ela deveria ter um objeto ou objetos a conhecer. Além disso, também deveria possuir um método que lhe facultasse esse conhecimento. Entretanto, Hegel se põe contra essa semelhança da filosofia com as outras

ciências. Como ele afirma: “A filosofia não tem a vantagem, de que gozam as outras ciências de poder *pressupor* seus *objetos* como imediatamente dados pela representação; e também como já admitido o *método* do conhecer – para começar e para ir adiante” (HEGEL, 1995, § 1, p. 39).

Nesse curto trecho do início da Introdução chama a atenção o uso de dois verbos, a saber, *pressupor* e *admitir*. Admitir ou pressupor algo, quer um objeto, quer um método, ou qualquer outra espécie de dado inicial, é justamente abdicar daquilo que Hegel não deixa de reiterar como uma marca fundamental da filosofia: a radicalidade de seu exame. Se se inicia uma investigação filosófica tomando algo como pressuposto, qualquer outra filosofia estaria na mesma posição confortável para asserir outros pressupostos tão arbitrários quanto a primeira de modo que tanto uma quanto as outras teriam a mesma legitimidade – ou falta dela – para sustentar suas posições e, perante as afirmações contingentes de uma delas, “se poderiam sustentar com o mesmo direito afirmações opostas” (HEGEL, 1995, § 10, p. 49). Essa impossibilidade de partir de pressuposições, e que distingue a filosofia das outras ciências, tanto em relação ao *objeto* quanto em relação ao *método*, não pareceria à primeira vista um problema, pois de fato, prossegue Hegel, a filosofia teria, assim como a religião, a *verdade* por objeto. Em ambas, acrescentemos, a verdade abrangeria tanto o domínio do finito, a *natureza* e o *espírito humano*, quanto o domínio da infinitude, Deus. Seja aqui notado que essa similitude quanto aos objetos da religião e da filosofia não significa que ambas procedam da mesma maneira. Sem ainda explicitar esse tópico, adiantemos que a filosofia é pensamento conceitual, ao passo que a religião não se alça até o conceito, uma vez que ela não vai além do que Hegel compreende como pensamento representativo. Se filosofia e religião têm como objetivo o absoluto, o caminho que cada uma percorre para atingi-lo não é o mesmo.

Abrindo aqui um parêntese, quando Hegel diz no § 1º que “as duas têm a *verdade* por seu objeto, e de fato no sentido mais elevado: na medida em que *Deus* é a verdade e *somente* ele é a verdade”, tal afirmação tem de ser entendida no contexto da discussão filosófica e teológica daquele momento a respeito do absoluto. E resumo, a contraposição fundamental de Hegel se dá tanto contra aqueles que abdicaram do conhecimento do

absoluto, quanto daqueles que admitem a possibilidade de um saber imediato do mesmo. No primeiro caso, os alvos principais são o empirismo cético de Hume e a filosofia crítica kantiana. Em ambas, segundo Hegel, se abandona a pretensão de alcançar um conhecimento que vá além de seu caráter subjetivo. Trata-se de uma tarefa fadada ao fracasso supor nessas filosofias a possibilidade de se apreender uma verdade objetiva. No segundo caso, encontramos aqueles para os quais o saber absoluto prescindiria de uma atividade de pensamento que exigisse uma articulação reflexiva geradora de um desenvolvimento concatenado. Aqui prevalece a “concepção” de que imediatamente temos acesso a esse absoluto. No Prefácio à *Fenomenologia do Espírito* Hegel assim se refere a esse absoluto imediato:

Com efeito, se o verdadeiro somente existe naquele, ou melhor, somente como aquilo que se chama quer intuição, quer saber imediato<sup>80</sup> do absoluto, religião, o ser – não no centro do amor divino, mas o ser mesmo desse centro –, então o que daí simultaneamente se exige para a exposição da filosofia é antes o contrário da forma do conceito. O absoluto não deve ser conceitualizado, mas somente sentido e intuído, não seu conceito, mas seu sentimento e intuição devem falar em seu nome e ter expressão. (HEGEL, 2002, p. 28).<sup>81</sup>

Fechando o parêntese, a aproximação entre a filosofia e a religião vai até a preocupação semelhante de ambos com o anseio pelo absoluto, e mesmo que a religião esteja aquém da filosofia quanto à realização dessa tarefa, o que mais importa de fato é que ela tenha tanto quanto a filosofia (hegeliana) a confiança nessa busca.

---

<sup>80</sup> “Como a própria palavra já diz, imediato refere-se ao que não tem passagem, e o conceito é o contrário desse imobilismo pois nele se exige uma elaboração racional, uma mediação, que por sua vez é justamente “um começar, e um ser-que-se-foi para um segundo, de modo que esse segundo somente é na medida em que se chegou até ele desde um outro em oposição a ele” (HEGEL, 1995, § 12 Ad., p.52).

<sup>81</sup> Uma série de autores podem ser identificados nessa menção ao saber imediato do absoluto. Dentre eles podemos citar o conceito de intuição de Friedrich Heinrich Jacobi, a intuição e o sentimento religioso de Friedrich Schleiermacher, o conceito de eu de Fichte, o conceito de Schelling da identidade desprovida de diferença, além do conceito de substância espinosano (cf. HEGEL, 1980, p. 484; SIER, 2000, p. 66). A respeito ainda de Schelling, lembremos aqui do famoso comentário de Hegel no mesmo Prefácio acerca do absoluto schellingiano, mais um exemplo desse caráter não discursivo do mesmo: “É a ingenuidade do vazio de conhecimento opor a esse saber de que no absoluto tudo é igual, o conhecimento diferenciado e pleno, ou que busca e exige plenitude, ou então fazer de conta que seu *absoluto* é a noite, como se costuma dizer, em que ‘todos os gatos são pardos’” (HEGEL, 2002, p. 34).

Acima foi mencionado que a filosofia – assim como a religião – trata da *natureza* e do espírito humano. Mas no que justamente constitui esse tratamento filosófico de conteúdos finitos, quer os naturais, quer os do espírito humano? No § 6º Hegel afirmava que o conteúdo da filosofia abrangia o mundo exterior e o mundo interior originariamente produzidos no âmbito do espírito vivo. Em outras palavras, Hegel quer afirmar que o conteúdo da filosofia é todo aquele que diz respeito ao obtido pelas ciências empíricas e, além disso, o conteúdo que também é digno de ser experimentado, mas que se trata da experiência de objetos não-sensíveis, a saber e de modo geral, liberdade, espírito e Deus (HEGEL, 1995, § 8, p. 48).

De acordo com o quadro esboçado, parece então, prossegue Hegel, que a filosofia, ao lidar com tantos conteúdos, poderia “pressupor uma *familiaridade* com seus objetos”. A simples constatação da abrangência da abordagem filosófica seria suficiente para facilitar a sua atividade em relação aos conteúdos investigados. Os objetos aos quais a filosofia se dedica existem e então por isso mesmo ela pode conhecê-los. Eles surgem como representações de nossa consciência que, posteriormente, a filosofia abarcará em seu exame. Mas Hegel afirmou no início que nem os objetos e nem o método estão desde o começo já dados. Não pode, portanto, ser suficiente essa familiaridade, afinal, se esta bastasse, seria justo supor que a filosofia teria também à disposição o método para conhecê-los. O que então fazer? Pelo menos com relação aos objetos, será preciso atender à “exigência de mostrar a *necessidade* (Notwendigkeit) do seu conteúdo, de *demonstrar* tanto o ser já como as determinações de seus objetos” (Enz, § 1, 39; ENC, 39-40).

Não se trata, por conseguinte, de simplesmente a filosofia se dedicar a este ou aquele tema, tal como acontece às ciências não filosóficas ou à religião. Há que se desenvolver uma outra espécie de relação da filosofia com os objetos a que se dedicará. Mas no que consistiria esse exercício da atividade filosófica? A qual objeto a filosofia se direcionaria primeiro de modo que fosse atendida essa exigência de “mostrar a *necessidade* de seu conteúdo”? Em outras palavras: como começar a filosofar?

No § 17 da *Enciclopédia* Hegel discute essa difícil questão do começo comparando a situação da filosofia com as outras ciências. Segundo

ele, o começo que a filosofia tem de instaurar parece ser semelhante ao que ocorre com outras ciências, a saber, simplesmente começar com uma pressuposição subjetiva segundo a qual tem de fazer de um objeto particular objeto de pensamento. Mas se em outras ciências o objeto é o espaço, o número etc., no caso da filosofia, qual seria esse objeto? A se proceder de acordo com essa pressuposição subjetiva, o objeto aqui seria o próprio pensar (HEGEL, 1995, § 17, p. 58). Mas a filosofia não pode começar apenas admitindo como um dado seu objeto, uma vez que assim seria como se tivéssemos configurado e estruturado desde o início esse pensar filosófico. Ao contrário, esse pensar filosófico somente surgirá de um desenvolvimento, de um percurso que nos leve até ele: “o ato livre do pensar é isto: colocar-se no ponto de vista em que é para si mesmo, e por este meio *se engendra e se dá seu objeto*” (HEGEL, 1995 § 17, p. 58). Nesse sentido, começar a filosofar é primordialmente uma relação voltada para aquele que filosofa e não para a própria ciência filosófica.

Para compreendermos por que a atividade filosófica tem mais a ver com quem a exerce do que com a própria ciência, recordemos o início do § 1º da *Enciclopédia* onde Hegel afirmava que a filosofia não pode pressupor nem seus objetos nem seu método. Além disso, fazer pressuposições consistiria em imediatamente deixar algo isento de exame, a salvo do “ato livre de pensar” (HEGEL, 1995, § 17, p. 58) a ser alcançado e que é a filosofia. Por isso seria “legítimo” contrapor a uma tal pressuposição arbitrária e contingente, uma outra de mesmo teor. O início do filosofar, portanto, se ele se pretende legítimo, tem de ser o mais radical possível, nada deixando por investigar e permanecer sem justificação.

Nessa medida Hegel declara que “esse pensar do modo de conhecimento filosófico carece (*bedarf es*) ele mesmo de ser apreendido não só conforme sua necessidade (*Notwendigkeit*), como também de ser justificado de acordo com sua capacidade de conhecer os objetos absolutos” (HEGEL, 1995, § 10, p. 49). Aqui cabe então parar e perguntar: o que temos no início dessa atividade de pensamento? Haveria já aqui esse “objeto filosófico” constituído?

No início, a seguir a argumentação aqui desenvolvida, não temos ainda o pensar filosófico na sua forma própria, mas apenas alguém que

“quer resolver-se a filosofar” (HEGEL, 1995, § 17, p. 58). O filósofo, por conseguinte, quando começa sua atividade, nada tem, e nada pode ter além da sua resolução, da sua decisão por iniciar essa investigação. Mas uma vez que se resolveu filosofar, é preciso começar de algum ponto a partir do qual essa atividade seja impulsionada. E aqui ressurge o problema: como começar de um ponto que não seja arbitrário e, desse modo, tão válido quanto qualquer outro início? Até que atinjamos esse modo peculiar de pensar que é a filosofia, é preciso que partamos das formas mais elementares de pensamento, daquilo que está mais distante da pura, e portanto, sem mistura, atividade intelectual; há que se partir do que Hegel chama de nossa consciência imediata e raciocinante:

Excitado por ela, como por um estímulo, o pensar procede essencialmente de modo a *elevantar-se* acima da consciência natural, sensível e raciocinante ao elemento sem mistura<sup>82</sup> que é o seu, e se dá assim inicialmente um *relacionamento negativo* e de afastamento para com esse começo. (HEGEL, 1995, § 12, p. 51-52).

É preciso aqui esclarecer que para Hegel o pensamento está presente em sentimentos, intuições e representações, está presente em tudo que faz parte do conteúdo de nossa consciência. Mas se as coisas se passam desse modo, por que a filosofia teria de se afastar desses outros conteúdos? Com efeito, a filosofia se afasta na medida em que ela reflete sobre esses conteúdos de pensamento misturados a sentimentos, intuições e representações (HEGEL, 1995, § 3, p. 42). No escrito sobre a *Diferença*, Hegel falava sobre a cultura de uma época como aquilo que está dado e gera a necessidade de se buscar a filosofia. Nosso conteúdo de consciência, aquilo que sentimos, intuimos, nos representamos, é parte de uma cultura determinada e então cabe à filosofia refletir sobre a significação dele, desentranhar o conteúdo de pensamento ali cristalizado. Trazer à efetivação o que ali há de racional na medida em que pensa sobre esses conteúdos, que se quer “conhecer a razão como a rosa na cruz do presente” (HEGEL, 2013, p. 26).

<sup>82</sup> As menções hegelianas ao pensamento sem mistura, recorrentes na Introdução, e também relacionadas ao que ele denomina de “ipseidade sem mistura” (cf. HEGEL, 1995, § 11), que é o próprio espírito (*Geist*), remetem ao *De Anima* de Aristóteles e à sua lá apresentada concepção da inteligência (*noús*), pela qual a alma pensa e concebe (429a22): “É necessário então que ela [a inteligência] seja sem mistura, visto que entende tudo – como diz Anaxágoras –, a fim de que domine, isto é, a fim de que conheça (...)” (cf. ARISTÓTELES, 1999, 429a18-20, p. 93).

Nesse contexto, uma pertinente observação de Hegel ajuda a compreender o caráter distintivo da filosofia: se há uma atividade do pensar presente na religião, no direito e na ética, “é diferente ter tais sentimentos e representações *determinados e penetrados pelo pensar*, e ter *pensamentos sobre eles*” (HEGEL, 1995, § 2, p. 41). Para se chegar a pensamentos (filosóficos) referentes ao conteúdo de nossa consciência é preciso que nos desvinculemos desse plano pré-filosófico, aquele em que desde sempre estamos inseridos e que por esse mesmo fato inelutavelmente nos determina. O pensar filosófico se realiza, em termos gerais, com a reflexão acerca daquilo que inicial e imediatamente se nos oferece à investigação. Ao refletir sobre um objeto qualquer, negamos aquilo que ele é imediatamente e, por essa mediação, passamos para uma outra coisa, isto é, aquilo que revela sua verdadeira estrutura constitutiva (cf. HEGEL, 1995, § 21, p. 74).

É de se ressaltar que essa reflexão que nos faz “conhecer” o objeto, atingir sua verdadeira natureza, nada de novo traz sobre o mesmo, nada acrescenta ao que ele já é, uma vez que a filosofia apenas expõe numa outra forma o seu conteúdo de pensamento, coloca-o “em sua luz própria” (HEGEL, 1995, § 5, p. 43).

Poderíamos, neste momento, resumir a concepção filosófica hegeliana como aquela de uma ciência devotada a um objeto específico: o pensar. Tentando precisar essa noção, parece plausível afirmar que a filosofia se articula como essa atividade mesma do pensar e assim pensar os conteúdos com que se depara ao refletir sobre o que há de pensamento – de racional – naquilo que acolhe e submete ao seu exame. Na medida em que esse pensamento presente no conteúdo vem à luz pela atividade de reflexão filosófica, atinge-se o “conhecimento” do que é efetivo.

Em outras palavras, a reflexão filosófica é uma ciência que, diferente das outras, não lida prioritariamente com um objeto qualquer a ser desvendado e que seja somente aquele. Nesse sentido, ela não tem objetos, mas, em contrapartida, todos os objetos são seus objetos uma vez que ela os pensa e desse modo gera pensamentos a respeito deles<sup>83</sup>. Seu objeto são

<sup>83</sup> O próprio pensar é objeto da reflexão filosófica. Dentro da ciência filosófica, a ciência do “pensar do pensar” é a lógica. Apenas a título ilustrativo, seja mencionado que lógica para Hegel não diz respeito apenas ao que se pudesse compreender como uma ciência voltada para a estrutura formal do pensamento. A lógica hegeliana incorpora no seu âmbito também temas metafísicos. O próprio Kant já ia além de uma mera “lógica formal” quando apresentava na *Crítica da Razão Pura* uma *lógica transcendental*.

esses pensamentos gerados por sua atividade reflexiva relacionada a esse conteúdo que, como anteriormente observado, é produzido por nossa atividade intelectual “e constituído em mundo, [mundo] exterior e interior da consciência” (HEGEL, 1995, § 6, p. 44).

Pensamos, então, a respeito daquilo que se nos dá exteriormente, na natureza, e aquilo que se origina no âmbito específico da consciência<sup>84</sup>. Por essa via retomamos o que já foi referido anteriormente com respeito ao Prefácio da *Filosofia do Direito*, onde Hegel assinala que a tarefa da filosofia é “apreender seu tempo em pensamentos” (HEGEL, 2013, p. 26). E agora parece ficar mais nítida aquela formulação de Hegel no § 17 da *Enciclopédia* quanto à filosofia que, como ato livre de pensar, engendra o seu objeto. A decisão ou a resolução pelo filosofar e o conseqüente exercício dessa atividade dará origem a seus próprios objetos, a saber, os pensamentos, tanto do que constitui o mundo natural, quanto do que constitui o mundo espiritual.

### 3. FILOSOFIA E SEU ENSINO EM HEGEL: UMA DIGRESSÃO

#### 3.1. HEGEL PROFESSOR E ADMINISTRADOR ESCOLAR

Como é sabido, Hegel foi ao mesmo tempo diretor de ginásio em Nuremberg e também professor de filosofia e de álgebra durante os anos de 1808 a 1816. Sobre a sua futura atividade de professor de filosofia escreve Hegel a Niethammer em 22 de novembro de 1808:

Eu ainda não sei absolutamente nada nem sobre as disciplinas filosóficas ou sobre as ciências que devem ser ensinadas em um ginásio, menos ainda sobre os livros, que como guias servirão de base, nem se meu ensino em diversas turmas, portanto, várias, tal como [...] eu quase receio, deva ser distribuído. (HEGEL apud JAESCHKE, 2003, p. 30).

Com relação ao que ensinava nas suas aulas de filosofia, e continuo aqui seguindo a descrição de Jaeschke, tem-se menos a impressão de que sejam aulas de filosofia preparadas especificamente para o ginásio do

---

<sup>84</sup> Hegel dá como exemplos de conteúdos estritamente espirituais, e nesse sentido poderíamos também dizer mentais, o direito, a ética e a religião (cf. HEGEL, 1995, § 8).

que a elaboração contínua de vastas partes de seu sistema, principalmente da *Lógica* e da *Enciclopédia* (JAESCHKE, 2003, p. 30). Em carta a Niehammer de 24 de março de 1812 Hegel chega mesmo à conclusão de que se ensina filosofia demais no Ginásio: “nas classes inferiores poder-se-ia muito bem dela prescindir” (HEGEL apud JAESCHKE, 2003, p. 30). Por fim, para completar essa descrição indicadora de uma incompatibilidade profunda de Hegel com o ensino não-universitário, em 23 de outubro de 1812 ele envia a Niehammer seus “Pensamentos a respeito do ensino de filosofia nos ginásios”, proferindo um juízo ainda mais severo sobre a suposta necessidade da filosofia na escola: “que talvez todo ensino filosófico em ginásios poderia parecer supérfluo, que o estudo dos Antigos é o mais adequado ao jovem ginásial e, conforme a sua substância, a verdadeira introdução à filosofia” (HEGEL apud JAESCHKE, 2003, p. 30).

Em resumo, parece que a experiência de Hegel com o ensino da filosofia no ginásio não teria sido das mais bem-sucedidas. Mas não é essa, todavia, a impressão deixada pelos testemunhos. Eram altamente estimados tanto seu modo de ensinar quanto seu modo de administrar como diretor de escola. Seja mencionado, por exemplo, o juízo de um antigo aluno, Johann Georg August Wirth, que tece elogios não apenas ao método de ensino hegeliano como também à sua forma de relacionar-se com os estudantes, o que o ex-aluno, ainda com respeito a Hegel, denomina de sua “educação livre” (*freie Erziehung*): “como diretor de escola em Nuremberg, atuou Hegel de modo infinitamente benéfico” (HEGEL apud JAESCHKE, 2003, p. 31). De sua atividade docente e administrativa no ginásio de Nuremberg restaram os cursos que foram ministrados, discursos pronunciados ao final de períodos letivos, além de textos em formato de pareceres ou relatórios, nos quais se discute não só a escola em geral quanto o próprio ensino de filosofia no ginásio.

### 3.2. O MÉTODO DE ENSINO

Inicialmente, a fim de tentar circunscrever a atividade de ensino hegeliana no ginásio, voltemos ainda mais uma vez à *Enciclopédia das Ciências Filosóficas*, na edição de 1830. Lá no § 3º, tudo que não é pensamen-

to filosófico, isto é, tudo que surge na forma de sentimentos, intuições, desejo, vontade etc., Hegel se refere de modo geral como representações. Em outras palavras, tudo aquilo que não é filosofia, que não foi pensado pela filosofia, é uma simples representação e pertence à nossa vida comum (HEGEL, 1995, § 3, p. 42).

Se o pensamento, como diz Hegel no § 2 da *Enciclopédia*, está presente e ativo em tudo que é humano, na medida em que não estamos inseridos numa perspectiva filosófica, esse pensamento surge misturado com outros materiais sensíveis e espirituais. O exemplo que nosso autor fornece é o de uma proposição como “A folha é verde”, que fundamentalmente possui um conteúdo sensível. Quem diz “a folha é verde” não esteve preocupado em investigar nada além do que aquilo que observa quando vê na natureza uma folha e afirma que ela é verde. Afinal, para quem não tem preocupações filosóficas, o que mais haveria a se pensar a respeito dessa constatação? Já para o filósofo, por outro lado, ali estão presentes categorias, tais como a de ser e singularidade. O filósofo, portanto, vai se deter, como diz Gerard Lebrun a respeito da *Skepsis*,

Deslocando o interesse *daquilo que é enunciado* para *aquilo que é expreso*, ela se demora na significação das palavras utilizadas; antes de ir diretamente ao encontro do que designam, ela se coloca na juntura do dizer e do dito. Deixando de pensar *sobre a coisa*, pensa a coisa tal como ela está presente em virtude do fato de que eu digo. (LEBRUN, 2000, p. 229).

Ainda acompanhando livremente Lebrun, esse exame do significado das representações para o pensar (HEGEL, 1995, § 3) aparece no *Parmênides* de Platão e nos *Tópicos* de Aristóteles, em ambos os casos não existe o objetivo de determinar essências. O que antes predomina é o “dialequisar”, o exame dos argumentos pró e contra em relação ao Uno e as consequências decorrentes desse exercício, pelo menos no caso do *Parmênides*.

O outro momento, e que não aparece nesses textos citados, é o afirmativo, aquele referido à constituição de uma *episteme*. A partir dessa menção a Lebrun, parece então perfeitamente possível concluir em proveito da nossa compreensão de Hegel, que para ele a filosofia incorpora esse

exame dialético, e não nos esqueçamos que ele ainda afirma que “a natureza mesma do pensar é a dialética” (HEGEL, 1995, § 11, p. 51). O momento racional-especulativo, para nos valermos aqui do jargão hegeliano, esse momento, digamos assim, do *opinar*, de determinação das essências, decorre desse exercício dialético que nos afasta da mera atenção à cor da folha da árvore. A atenção está agora voltada para o ser puro presente nesse é presente na proposição “a folha é verde”.

É nesse contexto que podem ser entendidas as várias referências hegelianas na Introdução da *Enciclopédia* ao que ele chama de “pensamento sem mistura”. E é justamente essa preocupação em filosofar, em exercer essa atividade reflexiva que nos afasta da vida cotidiana, que leva ao que Hegel chama de um dos aspectos da *ininteligibilidade* da filosofia, o que ele ainda considera uma “*falta de costume* de pensar abstratamente” (HEGEL, 1995, § 3, p. 42).

Essa dificuldade de apreensão do pensamento filosófico deriva em um outro aspecto, a saber, o afastamento da filosofia por impaciência gerada por se querer voltar a esse plano mais confortável da representação, de um certo senso comum. Quando se questiona acerca do que pensar a respeito de um conceito, Hegel responde que “nada há mais a pensar que o próprio conceito” (HEGEL, 1995, § 3, p. 43). O exercício rigoroso da reflexão filosófica causa uma desestabilização, perde-se, continua Hegel, o chão, seu ponto fixo e domicílio, não se sabe mais onde está no mundo (cf. HEGEL, 1995, § 3, p. 43). Dessa situação, desse afastamento, receio ou preguiça de levar até o fim uma reflexão sem condicionamentos, busca-se o conforto e a estabilidade no que supostamente haveria de *mais inteligível*, a saber, “os escritores, pregadores, oradores etc. que ditam, a seus leitores ou ouvintes, coisa que estes já sabem de cor, que lhes são familiares, e que se *entendem por si mesmas*” (HEGEL, 1995, § 3, p. 43).

Se pensarmos agora no ensino de Hegel no ginásio em Nuremberg à luz das considerações agora esboçadas, tomemos como objeto de análise o seu parecer intitulado “Sobre o ensino da filosofia nos ginásios, parecer para o inspetor superior de ensino real bávaro Immanuel Niethammer”. No item II – Método, dentre outras ponderações de Hegel referentes ao ensino, uma delas dirá respeito à exigência de fazer com que o estudante aprenda a

pensar abstratamente por meio do pensamento abstrato (HEGEL, 1996, p. 413s, 2018, p. 385s). E aqui é preciso ressaltar uma distinção que Hegel faz entre duas formas de abstração, uma positiva e outra negativa. A positiva, por um lado, refere-se ao esforço em se abandonar o plano não-filosófico, o plano daqueles que se desinteressam por essa reflexão que avança em direção aos pensamentos puros. A negativa, por outro lado, refere-se ao raciocínio destituído de conteúdo, a um pensamento supostamente vigoroso e determinado, mas que de fato é um vazio, é inconsistente e por isso abstrato.

Essa abstração que é puro vazio, formalismo, o vazio de pensamento em geral, nada possui em comum com a abstração do pensamento filosófico. Neste caso, há um conteúdo que pode ser aprendido e ao mesmo tempo serve de material para o filosofar. No § 5 da *Enciclopédia*, Hegel adentra numa discussão que vai na direção oposta àquela em que a filosofia era combatida por ser ininteligível. Aqui se passa então o oposto, a saber, uma facilidade de se movimentar no âmbito filosófico em virtude de uma inteligibilidade a todos acessível, portanto, destituída de qualquer esforço. Hegel recorda que se a tarefa da filosofia é o pensar, e se por natureza todo homem pensa, então a qualquer momento, e sem nenhum esforço podemos também filosofar e fazer julgamentos a seu respeito. Essa presunção só pode mesmo é gerar desprezo pela filosofia. Uma ciência que, diferente de outras, a todos seria acessível e praticável na medida em que pelo simples fato de se pensar, tanto faz se de modo inteligente ou de modo vazio, qualquer pensamento teria valor filosófico. De fato, é mesmo lastimável a situação da filosofia: para o estudo e julgamento de qualquer ciência, prossegue Hegel, há que se estudar, só com respeito à filosofia não. Até para se fabricar um sapato exige-se um aprendizado e exercício, já para o filosofar “não se deve exigir o estudo, o aprendizado de coisas semelhantes nem o [respectivo] esforço” (HEGEL, 1995, § 5, p. 44).

Esse estudo e esforço que em geral se exige de quem quer filosofar, deve também ser exigido do estudante ginásial. Há uma moderna mania (*Sucht*), nota Hegel, particularmente da pedagogia, que, segundo a mesma, o *conteúdo* filosófico é irrelevante, pois se deve *aprender a filosofar sem conteúdo* (HEGEL, 1996, p. 410, 2018, p. 382).

Com efeito, em que mais precisamente Hegel pensa quando critica essa “mania pedagógica” moderna?

Para tornar mais compreensível seu ponto de vista, usa ele, por analogia, a imagem do viajante<sup>85</sup>. Parafraseando Hegel, aprender a filosofar sem se partir de *conteúdos* filosóficos seria o equivalente de se viajar, mas sem que se conhecesse cidades, países, homens etc. Quando conhecemos alguma cidade, aprende-se a viajar e simultaneamente se viaja. Quem viaja, por esse mesmo ato, conhece os lugares com que toma contato, tem acesso a um *conteúdo*. Pensando agora na filosofia, conhecer seu conteúdo envolve neste mesmo movimento o ato de filosofar. Ao conhecer o conteúdo produzido pela filosofia aprendemos a filosofar e efetivamente se filosofa. Posto isso, alguma alma escarninha poderia dizer que então se trata para Hegel de apenas fazer com que conteúdos sejam transmitidos ao estudante. Sim e não. Sim porque se trata mesmo que o estudante tenha contato com o *conteúdo* filosófico: “é de grande importância familiarizar-se com este conteúdo e acolher na sua própria cabeça tais pensamentos” (HEGEL, 1996, p. 410, 2018, p. 382). Não porque a simples transferência de conteúdos seria para Hegel o mesmo que atirá-los como pedras no pensamento daquele que os recebe (HEGEL, 1996, p. 411, 2018, p. 383).

É preciso, portanto, ler com cuidado as palavras de Hegel e buscar compreender a intenção fundamental inscrita nessa necessidade de familiarização do estudante com o conteúdo a nós apresentado pelas diversas filosofias. A crítica fundamental de Hegel ao que ele denomina de “prurido infeliz de educar a *pensar por si* (*Selbstdenken*)” (HEGEL, 1996, p. 411, 2018, p. 383) reside no exercício assistemático e frouxo do mero opinar. Trocando em miúdos, a preocupação central do filósofo é evitar que a filosofia se transforme em mero bate papo, uma conversa na qual apenas expomos nossos preconceitos, nossas *certezas* não examinadas, nosso *sensu comum*. Não nos esqueçamos das importantes considerações de Hegel expostas na Introdução da *Enciclopédia* e anteriormente mencionadas, particularmente do seu § 5, quando lá se critica uma forma de se encarar a filosofia como algo acessível imediatamente a todos, uma vez que se filosofar é *pensar e*, como todos pensam, qualquer um é capaz de filosofar

<sup>85</sup> Ver, a propósito, HEGEL, 1996, p. 410ss, 2018, p. 382ss.

e sem necessidade de qualquer estudo. Não nos parece que Hegel seja aqui a favor de uma certa “aristocracia do saber”, que a filosofia apenas a poucos esteja ao alcance. O que ele critica é o desprezo que se gera em relação à filosofia ao se supor que ela não passa de mera opinião não fundamentada por nenhum estudo prévio.

Na medida em que nos é apresentado pelo professor de filosofia um determinado *conteúdo*, neste momento o pensamento passa a atuar. Não podemos aprender o que é substância, causa ou qualquer outro conceito filosófico sem compreender aquilo que nos é ensinado. Nesse processo exercitamos nosso pensamento em relação a um determinado conteúdo. Nesse sentido, assinala Hegel: “A filosofia deve *ensinar-se e aprender-se*” (HEGEL, 1996, p. 411, 2018, p. 383). É somente a partir desse *ensinamento*<sup>86</sup>, que ao mesmo tempo é um “em si e para si um fazer por si mesmo” do estudante, poderá este, a posteriori, desenvolver a originalidade filosófica:

Uma vez a cabeça cheia de pensamentos, então tem também a possibilidade de ela própria fazer avançar a ciência e de lhe conquistar uma verdadeira originalidade; mas nada ditas se deve fazer nos Institutos Públicos de instrução, sobretudo nos Ginásios; há que orientar o estudo filosófico essencialmente para este ponto de vista a fim de assim algo se aprender, a ignorância se afugentar, a cabeça vazia se encher com pensamentos e conteúdo e se expulsar a peculiaridade natural do pensar, isto é, a contingência, o arbítrio e a particularidade da opinião. (HEGEL, 1996, p. 412, 2018, p. 383-384).

#### 4. CONCLUSÃO

Em resumo, a filosofia pode ser considerada uma ciência, mas uma ciência que não lida com seu objeto assim como as outras o fazem. Sua preocupação fundamental é ser capaz de encontrar significado, pensar a respeito daquilo que se nos apresenta interior ou exteriormente à nossa consciência como material de reflexão. Nesse processo a filosofia foi capaz de se constituir como, nas palavras de Hegel, “um patrimônio de conteúdo

<sup>86</sup> Sobre a filosofia possuir um conteúdo determinado e rigoroso, vale citar a seguinte passagem: “A doutrina do direito, a moral, a religião são um âmbito de importante conteúdo; igualmente a Lógica é uma ciência cheia de conteúdo. A Lógica objetiva (Kant: transcendental) compreende os pensamentos fundamentais do *ser, essência, força, substância, causa*, etc, determinações fundamentais igualmente importantes; – a psicologia engloba o *sentimento, a intuição*, etc; – a enciclopédia filosófica, por fim, compreende em geral todo âmbito” (HEGEL, 1996, p. 411, 2018, p. 382-383).

adquirido, formado, elaborado” (HEGEL, 1996, p. 412, 2018, p. 384). Tal patrimônio pode ser aprendido e ensinado, mas isto na medida em que é necessário que a partir dele o estudante possa pensar filosoficamente, e já ao adquirir esse patrimônio ele exercita seu pensamento, filosofa. É certo que não é ainda um filosofar maduro, pois seu filosofar se exerce primordialmente sobre o que foi pensado por outros, todavia, temos aí de todo modo um primeiro passo para que se desenvolva então a originalidade filosófica. Não que Hegel talvez fosse contra o pensamento original do estudante não universitário, apenas que ele, quando emite um parecer sobre o ensino da filosofia nos ginásios para uma autoridade estatal, está preocupado em circunscrever as condições mínimas, e também baseadas na sua experiência de docente e administrador escolar, pelas quais o ensino dessa disciplina deva ser pensado e realizado.

## REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *De Anima, livros I-III (Trechos)*. Tradução de Lucas Angioni. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1999. (Textos didáticos n. 38).
- GOETHE, J. W. *Fausto - Primeira parte da tragédia*. Tradução de Jenny Klabin Segall. São Paulo: Ed. 34, 2004.
- HEGEL, G. W. F. *Diferencia entre el sistema de filosofia de Fichte y el de Schelling*. Tradução de Juan Antonio Rodríguez Tous. Madrid: Alianza, 1989.
- HEGEL, G. W. F. *Differenz des Fichte'schen und Schelling'schen Systems der Philosophie*. In: *Jenaer Kritische Schriften*. Gesammelte Werke, v. 4. Hamburg: Felix Meiner, 1968.
- HEGEL, G. W. F. *Enciclopédia das Ciências Filosóficas em compêndio (1830), I – A Ciência da Lógica*. Tradução de Paulo Meneses com a colaboração do Pe. José Machado. São Paulo: Loyola, 1995.
- HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do Espírito*. Tradução de Paulo Meneses com a colaboração de Karl-Heinz Effen e José Nogueira Machado. Petrópolis/Bragança Paulista: Vozes/Universidade São Francisco, 2002.
- HEGEL, G. W. F. *Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse*. Werke 7. 13. ed. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2013.
- HEGEL, G. W. F. *Introdução à Filosofia do Direito*. Tradução, notas e apresentação de Marcos Lutz Müller. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2005. (Clássicos da Filosofia, Cadernos de Tradução, n. 10).

HEGEL, G. W. F. *Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808-1817*. Werke 4. 3. ed. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996.

HEGEL, G. W. F. *Phänomenologie des Geistes*. Hamburg: Felix Meiner, 1980. (Gesammelte Werke, v. 9).

HEGEL, G. W. F. *Propedêutica Filosófica*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2018.

HEGEL, G. W. F. *Introdução à Filosofia do Direito*. Tradução, notas e apresentação de Marcos Lutz Müller. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2005. (Clássicos da Filosofia: Cadernos de Tradução n. 10).

KÉRVEGAN, J-F. Présentation: L'Institution de la liberté. In: HEGEL, G. W. F. *Principes de la philosophie du droit*. Texte traduit e commenté par Jean-François Kervégan. Paris: PUF-Quadrige, 2003. p. 13-15.

JAESCHKE, W. *Hegel Handbuch, Leben-Werk-Wirkung [Manual Hegel, Vida-Obra-Atuação]*. Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler, 2003.

JAESCHKE, W.; ARNDT, A. *Die Klassische Deutsche Philosophie nach Kant. (A filosofia clássica alemã depois de Kant)*. München: C. H. Beck, 2012.

LEBRUN, G. *A paciência do conceito: ensaio sobre o discurso hegeliano*. Tradução de Sílvio Rosa Filho. São Paulo: UNESP, 2000.

SCHILLER, F. *A educação estética do homem*. 4. ed. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SIEP, L. *Der Weg der Phänomenologie des Geistes: Ein einführender Kommentar zu Hegels "Differenzschrift" und "Phänomenologie des Geistes"*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2000.

# PARA FILOSOFAR COM NIETZSCHE NO ENSINO MÉDIO

Marcos de Camargo von Zuben<sup>87</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

Este texto é um convite, um convite para filosofar com Nietzsche, mas não ao modo de um trabalho simplesmente exegético sobre seu pensamento com pretensão exclusivamente teórica. Trata-se de realizar uma leitura e uma apropriação da filosofia de Nietzsche de modo a pensar com ela possibilidades de ensinar e aprender filosofia, em especial no ensino médio. Pretende-se, mais precisamente, apresentar uma proposta metodológica de ensino de filosofia, entendendo a palavra metodologia em seu sentido eti-

---

<sup>87</sup> Doutor em Filosofia (Unicamp). Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, onde atua no curso de Licenciatura em Filosofia, no núcleo UERN do PROF-FILO e no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas. Integra o núcleo de sustentação do grupo de trabalho (GT) da ANPOF “Filosofar e Ensinar a Filosofar” e participa do grupo de pesquisa do CNPq Filosofia e Educação.

mológico, de direção para um caminho a ser percorrido no processo de ensinar e aprender filosofia.

Para a realização do objetivo proposto, dois desafios se colocam: o primeiro é a necessidade de compreender o significado do filosofar para Nietzsche; o segundo, buscar estabelecer, a partir dessa imagem da filosofia, uma proposta metodológica para o ensino de filosofia no nível médio. Assim, dois momentos interligados organizam o percurso deste texto: a pergunta sobre o que é filosofia e a pergunta sobre como ensiná-la<sup>88</sup>.

No que concerne à primeira pergunta, a leitura “apropriativa” do pensamento de Nietzsche que se propõe visa a pensar quais são as tarefas principais do pensar filosófico na atualidade, notadamente com os anunciados problemas da morte de deus e da morte do homem, qual papel é reservado à filosofia hoje? É em torno dessa pergunta que se encaminha a investigação de uma certa ideia de filosofia e do filosofar em companhia do autor do *Zaratustra*.

A segunda pergunta nos põe diante do problema filosófico de pensar a importante relação que há entre a compreensão que tem um professor de filosofia sobre o que é a filosofia com suas estratégias de ensino, ou, em outros termos, a ideia de que a concepção sobre o que é a filosofia se relaciona com o modo como a ensinamos. Como uma área de investigação distinta das ciências, sabe-se que não existe a filosofia como uma unidade ou identidade única, mas diversas e distintas filosofias, com todas as distinções que lhes são constitutivas, incluindo aí o modo como concebem a sua própria atividade. Diante desses dois aspectos, quais sejam, de que o conceito de filosofia se relaciona de alguma forma com o modo de ensiná-la, com uma metodologia de ensino, e de que existem diversas concepções de filosofia ao longo da história do pensamento, pergunta-se: que relação específica deveria comportar a concepção de filosofia de Nietzsche com as estratégias metodológicas postas em ação no ensino de filosofia no nível médio?

---

<sup>88</sup> O problema da relação entre o que é filosofia e a maneira de ensiná-la se insere em um campo de pesquisa denominado filosofia do ensino de filosofia, dentro da área de ensino de filosofia, contando já com algumas publicações específicas em português (cf. CERLETTI, 2009; DANELON, 2003; GALLO; CORNELLI; MURCHO, 2002), além de artigos e algumas pesquisas de mestrado e doutorado que abordam esse problema.

A principal hipótese a ser apresentada é que com as críticas à tradição filosófica ocidental realizadas por Nietzsche alterou-se radicalmente a compreensão e o significado do filosofar. Entende-se que com ele a filosofia passou a se constituir como um trabalho do pensamento que se volta para duas tarefas principais, quais sejam, o diagnóstico da atualidade e a abertura para pensar a diferença e o novo. Para argumentar sobre essa nova maneira de conceber o papel da filosofia, tomam-se como conceitos de referência duas noções convergentes: genealogia e autossuperação. É importante dizer que esses conceitos não serão tratados em todas as suas nuances e em todas as suas implicações filosóficas, mas naquilo que neles concorre para responder as questões aqui colocadas. Tomam-se assim essas duas noções chaves do pensamento de Nietzsche para pensar uma proposta metodológica para o ensino médio.

Diante do exposto, este texto se organiza em dois momentos principais. Inicialmente, parte-se do pensamento de Nietzsche, notadamente da noção de valor e sua relação com a morte de deus e do homem, para apresentar a ideia de filosofia como genealogia e como esta se torna importante para pensar a filosofia como abertura ao porvir, ou como instauração de novas possibilidades de vida. No segundo momento, apresenta-se a articulação da perspectiva filosófica de Nietzsche com as possibilidades de pensar uma metodologia de ensino de filosofia no nível médio.

## **2. O PROBLEMA: PENSAR A FILOSOFIA A PARTIR DA MORTE DE DEUS E DO HOMEM**

Em entrevista ao jornal francês *Le Figaro*, realizada em 1966, Deleuze e Foucault, que participavam do trabalho de tradução das obras de Nietzsche, afirmam que “Nietzsche abriu uma ferida na linguagem filosófica. Apesar dos esforços dos especialistas, ela não foi fechada” (FOUCAULT, 1994, p. 551)<sup>89</sup>. A ferida aberta por Nietzsche na lógica de pensar da tradição filosófica ocidental se liga aos fenômenos culturais e filosóficos da morte de deus e da morte do homem, que se referem, respectivamente, à perda de fundamento universal da verdade e ao fim do

---

<sup>89</sup> Todas as traduções das citações dos livros em francês de Michel Foucault são de minha autoria.

homem como essência constituída (humanismo) e como doador originário da significação da linguagem.

Pretende-se aqui discutir as implicações deste gesto realizado pelo filósofo alemão para o que se pode entender como o desafio colocado ao filosofar nos dias de hoje. Diz-se desafio, porque a ferida aberta por Nietzsche não foi totalmente compreendida pelo pensamento contemporâneo – os ditos “especialistas”, claramente indicados aqui com certo tom de ironia –, referindo-se a um modo de conceber o fazer filosófico da academia naquele momento, e, pode-se dizer ainda, atualmente, não teriam levado às últimas conseqüências as implicações maiores desse gesto de Nietzsche. Observa-se que a filosofia, de alguma forma, ainda realiza o esforço de fechar essa ferida, quando parece que o objetivo maior seria a de pensar as implicações desse gesto para a instauração de novas formas de pensamento, de um novo filosofar.

É sabido, por outro lado, o que representou essa ferida aberta por Nietzsche no desenvolvimento da filosofia no século XX, em especial para alguns filósofos que mais se identificaram, ou melhor, que mais sentiram a força deste gesto na construção de suas próprias perspectivas. Talvez Heidegger e Jaspers tenham sido os primeiros a abrir, de modo mais contundente, as novas possibilidades do fazer filosófico a partir de Nietzsche. Mas, ainda que tenham sido alguns dos primeiros, é a partir da segunda metade do século XX que o pensamento do filósofo encontrou o seu impulso maior, e talvez isso tenha ocorrido de modo mais evidente no pensamento francês<sup>90</sup>.

Segundo Foucault, a filosofia contemporânea não teria levado às últimas conseqüências os problemas da morte de deus e do homem, e a crítica da linguagem e da verdade, operados pelo pensamento nietzschiano, já que teria se mantido ainda reféns, seja do historicismo que concebia uma história contínua da razão (Hegel), seja de uma referência ao sujeito constituinte com a afirmação da primazia da identidade do sujeito intencional (fenomenologia) (FOUCAULT, 1994a, p. 49). Por outro lado, Deleuze vai indicar, em sua obra sobre Nietzsche, a inversão crítica operada pelo filósofo alemão em relação à compreensão dos valores. Ou seja:

<sup>90</sup> Notadamente a partir das leituras de Nietzsche realizadas por Bataille, Lefebvre e Bachelard (MARTON, 2009).

[...] por um lado os valores aparecem, ou se dão, como princípios: uma avaliação supõe valores a partir dos quais aprecia os fenômenos. Porém, por outro lado e mais profundamente, são os valores que supõe avaliações, pontos de vista de apreciação dos quais deriva seu próprio valor. O problema crítico é o valor dos valores. (DELEUZE, 1976, p. 4).

Nessa perspectiva, a valoração é anterior à fixação dos próprios valores, o que indica mais claramente a direção histórica que o problema dos valores iria tomar no pensamento nietzschiano, quando este claramente diz que

Necessitamos de uma crítica dos valores morais, o próprio valor desses valores deverá ser colocado em questão – para isso é necessário um conhecimento das condições e circunstâncias nas quais nasceram, sob as quais se desenvolveram e se modificaram [...] tomava-se o valor desses “valores” como dado, como efetivo, como além de qualquer questionamento. (NIETZSCHE, 1998, p. 12).

Como se vê, a inversão operada por Nietzsche implicou a consideração da perspectiva histórica em relação aos valores, superando qualquer abordagem universalista deles.

Nesses termos, cumpre formular a questão: em que consistiria então as teses nietzschianas da morte de deus e do homem e qual sua relação com o problema do valor? Em primeiro lugar, a morte de deus. Trata-se da crítica de Nietzsche à transcendência do valor, ou em outros termos, da crítica à universalidade do valor. E principalmente e em primeiro lugar, do valor que está na base de todos e organiza nossa relação com todos os outros valores que é o valor da verdade. Aquilo que Nietzsche chamará de vontade de verdade é, acima de tudo, a vontade de que a verdade seja tomada em sua forma de universalidade, de absoluto. A esse respeito, Deleuze é bastante claro quando diz que “o primeiro princípio da filosofia é que os universais não explicam nada, eles próprios devem ser explicados”<sup>91</sup> (DELEUZE, 1992, p. 15).

---

<sup>91</sup> Nessa mesma linha, afirma Foucault (1994a, p. 372): “o que gostei de Nietzsche é seu intento de questionar os conceitos fundamentais da metafísica, do conhecimento, da moral recorrendo a uma análise histórica de tipo positivista, sem referir-se às origens”.

O problema da vontade de verdade é o aspecto convergente das leituras do pensamento de Nietzsche feitas por Deleuze e Foucault<sup>92</sup>. Em sua obra sobre Nietzsche, de 1962, Deleuze destaca que a imagem dogmática do pensamento moderno se apoia sobre três pilares. O primeiro afirma que pensar é buscar o verdadeiro ou que o pensamento possui formalmente o verdadeiro; em seguida, que “somos desviados do verdadeiro por forças estranhas ao pensamento (corpo, paixões, interesses sensíveis)” e, finalmente, que “basta um método para pensar bem, para pensar verdadeiramente”, tríplice base do pensamento racionalista moderno. Segundo ele, essa é uma maneira de conceber o verdadeiro como um universal abstrato, quando, ao contrário, “não há verdade que, antes de ser uma verdade, não seja a realização de um sentido ou a efetuação de um valor” (DELEUZE, 1976, p. 49). Ainda segundo Deleuze (1988, p. 219), Nietzsche superou essa imagem dogmática, ortodoxa e moral do pensamento ao compreender a verdade como efeito de sentido e de valor que resulta de um jogo de forças que se apoderam do pensamento.

Posta a relação da morte de deus com o problema da universalidade da verdade, resta destacar o desdobramento necessário em relação à morte do homem. Como indicado anteriormente, o problema da verdade nos conduziu a pensar o conhecimento e a linguagem como prática discursiva, como história, mas vimos também como as filosofias do sujeito constituem obstáculo para o avanço da compreensão histórica da produção da verdade na medida em que postulam ainda a unidade de um sujeito originário, seja da produção da significação ou como princípio unificador do sentido intencional, seja como unidade da consciência em uma constante histórica, ou ainda como sujeito coletivo histórico.

A tese nietzschiana da morte do homem significa pôr em questão essas constantes antropológicas que Foucault e Deleuze viram como obstáculos para o desenvolvimento do pensamento contemporâneo. Segundo Foucault (2002, p. 362), “foi Nietzsche, em todo caso, que queimou para nós, e antes mesmo que tivéssemos nascido, as promessas mescladas da dialética e da antropologia”. Antes que um princípio normativo, a morte

---

<sup>92</sup> A aproximação entre Nietzsche, Foucault e Deleuze quanto à concepção de filosofia é discutida em Zuben (2013).

de deus e do homem é anunciada por Nietzsche muito mais como um diagnóstico da modernidade, como um despertar, ainda que tímido, de um sono antropológico que muitos filósofos e pensadores ainda insistem em não compreender.

Aquela ferida aberta por Nietzsche significou a oportunidade de instaurar uma nova imagem do pensamento, como diz Deleuze, já que Nietzsche com esse gesto

reencontrou o ponto onde o homem e Deus pertencem um ao outro, onde a morte do segundo é sinônimo do desaparecimento do primeiro, e onde a promessa do super-homem significa, primeiramente e antes de tudo, a iminência da morte do homem. Com isso Nietzsche, propondo-nos esse futuro, ao mesmo tempo como termo e como tarefa, marca o limiar a partir do qual a filosofia contemporânea pode recomeçar a pensar [...] pois esse vazio não escava uma carência; não prescreve uma lacuna a ser preenchida. Não é mais nem menos que o desdobrar de um espaço onde, enfim, é de novo possível pensar. (DELEUZE, 1988, p. 235).

Estabelecido esse cenário, trata-se agora de discutir em que medida Nietzsche responde a essa tarefa ou em que medida se pode pensar a filosofia a partir dele.

### **3. FILOSOFIA COMO DIAGNÓSTICO DA ATUALIDADE E ABERTURA AO PORVIR**

Dissipada qualquer ilusão fundacionista da filosofia, já que a ela não cabe qualquer papel de fundamentação do saber e da moral, apresenta-se aqui, a partir do pensamento de Nietzsche, a noção de filosofia como diagnóstico da atualidade, como genealogia e como abertura para pensar o novo. Foucault afirma em diversos trabalhos (FOUCAULT, 1994, p. 606, 1994a, p. 434, 1994b, p. 573) que a partir de Nietzsche a filosofia tem por tarefa “diagnosticar, realizar um diagnóstico do presente, dizer o que somos hoje e o que significa hoje dizer isto que nós somos. Este trabalho de escavação sob nossos pés caracteriza, desde Nietzsche, o pensamento contemporâneo e é nesse sentido que posso me declarar filósofo” (FOUCAULT, 1994, p. 606).

Esse trabalho de realizar o diagnóstico da atualidade passa necessariamente, para Nietzsche, pela realização de um trabalho genealógico em relação aos conceitos, valores e modos de vida, como expressa de modo claro em bela passagem de sua *A Gaia Ciência*. No aforismo sete, Nietzsche nos indica o que para ele representa a nova tarefa da filosofia, fazer uma genealogia dos valores, pois “até o momento nada daquilo que deu colorido à existência teve história”. Segundo ele, não se fez, ainda, uma história do amor; da cupidez; da inveja; da consciência; da crueldade; do direito; do castigo; das diferentes divisões do dia; das consequências de uma fixação regular do trabalho; das festas; do repouso; dos efeitos morais dos alimentos; das experiências da vida comunitária, como as experiências dos mosteiros; do casamento e da amizade; dos costumes dos eruditos, dos comerciantes, dos artistas, artesãos. Mas esta história que é preciso ser feita não o é por um desejo erudito, de simples conhecimento de nosso passado, como ele bem nos mostra na sequência do mesmo aforismo, dizendo que esta história serve para questionarmos a diferença dos valores na atualidade,

[...] para a demonstração dos motivos para a diferença de clima moral (Por que brilha aqui este sol de um juízo moral e medida de valor fundamental – e ali aquele outro?) e assim poder estabelecer o caráter errôneo de todos esses motivos e toda natureza dos juízos morais até agora. (NIETZSCHE, 2001, p. 60).

É disso que se trata a tarefa genealógica empreendida por Nietzsche, realizar o diagnóstico da atualidade, “já que nós somos atravessados por processos, por movimentos, por forças, e o papel do filósofo é de ser sem dúvida o diagnosticador dessas forças, de diagnosticar a atualidade” (FOUCAULT, 1994b, p. 573). Nesse sentido, Nietzsche é a referência para pensar não mais o que é a verdade ou como chegamos à verdade, mas como construímos, por uma série de práticas discursivas e jogos de força sociais, regimes de verdade e práticas de produção do verdadeiro.

Toda essa tarefa do pensamento de realizar o diagnóstico do presente implica, como vimos, um trabalho do pensamento sobre a história e sobre as configurações presentes do pensamento: não se trata mais de perseguir na história aquilo em que nós somos hoje um prolongamento,

mas em realçar e traçar os pontos de ruptura, os elementos de diferença em que o hoje se relaciona com o passado. Trata-se de ver a história como acontecimento, este entendido como relações de força.

É com essa noção de genealogia e esse novo modo de conceber nossa relação com a história na atualidade que se abre o caminho para o segundo ponto decisivo da concepção de filosofia para Nietzsche que se pretende abordar: o aspecto desse novo filosofar como abertura ao porvir. A questão pode ser formulada nos seguintes termos: em que medida este novo filosofar visto como experiência histórica de nossa atualidade possui efeito transformador? Retomando Nietzsche em relação ao aforismo de *A Gaia Ciência* citado, após se fazer a genealogia dos valores cumpre perguntar em que medida podemos ainda suportar o engodo e a ilusão dos valores e dos correspondentes modos de vida em que estávamos enredados.

Foucault, quando faz referência à importância de Nietzsche, destaca uma nova noção de experiência, não a experiência que funda o sujeito, mas, ao contrário, “a experiência em Nietzsche, Blanchot e Bataille tem por função arrancar o sujeito de si mesmo, fazer de modo que não seja mais o mesmo ou que seja levado a sua aniquilação ou a sua dissolução. É um empreendimento de dessubjetivação” (FOUCAULT, 1994c, p. 45). Para operar essa experiência de dessubjetivação, Foucault realizou uma análise histórica com aquilo que ele denominou foco de experiência do sujeito, que são “as formas de um saber possível; as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos; e enfim os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis” (FOUCAULT, 2010, p. 4).

Logo, na perspectiva foucaultiana,

É filosofia o movimento pelo qual [...] alguém se distancia do que está adquirindo como verdadeiro e busca outras regras de jogo. É filosofia o deslocamento e a transformação dos quadros do pensamento, a modificação dos valores recebidos e todo o trabalho que se faz para pensar de outra maneira, para fazer outra coisa, para tornar-se distinto do que se é. (FOUCAULT, 1994c, p. 110).

Assim, o fazer filosófico se volta para a elaboração de novos modos de subjetivação, novas práticas de si, uma filosofia que vê a vida como

obra de arte (DIAS, 2011). Deleuze afirma que Nietzsche cria regras facultativas “que produzem a existência como obra de arte, regras ao mesmo tempo éticas e estéticas que constituem modos de existência ou estilos de vida [...] É o que Nietzsche descobriu como a operação artística da vontade de potência, a invenção de novas possibilidades de vida” (DELEUZE, 1992, p. 127).

A tarefa da filosofia como diagnóstico do presente e como abertura ao porvir tem implicações variadas tanto sobre a relação que o sujeito estabelece consigo mesmo quanto com as relações que constitui com os outros em um campo social determinado. A filosofia de Nietzsche se enquadra em uma forma de pensar que pergunta acima de tudo: como é possível a produção do novo na atualidade, como é possível pensar, fazer e ser de modo diferente?

Por fim, quando pensamos o filosofar e a tarefa do pensamento na atualidade, quando questionamos mais especificamente o papel da filosofia em espaços institucionais, notadamente em relação ao ensino de filosofia, podemos nos perguntar o que esse modo de pensar, que põe em questão a verdade e o sujeito, pode reservar à filosofia nesses espaços. Primeiramente, evitar a tentação, sempre presente, de fundamentação dos valores. Em segundo, evitar a armadilha de um sujeito fundador do sentido e da moral. Porém, mais importante que tudo, ensinar filosofia precisa ser visto como uma atitude diante da atualidade, tendo sempre em vista a abertura de novas possibilidades de ser, pensar e fazer.

#### **4. UMA METODOLOGIA NIETZSCHIANA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA**

Explicitadas as duas características principais da filosofia a partir de Nietzsche, sua dimensão genealógica e a possibilidade de instauração do novo, pretende-se discutir dois movimentos filosóficos que lhes são correspondentes para pensar a educação e, em especial, o ensino de filosofia. O primeiro movimento é aquele do “tornar-se o que se é”, do chegar a ser o que se é, lema de Píndaro levado ao superlativo na filosofia de Nietzsche. A esse movimento corresponde o que seria uma necessária genealogia de si no processo de educação filosófica. O segundo movimento, que se segue exis-

tencialmente ao anterior, liga-se ao tema do além-homem (über-mensch) nietzschiano, é aquele em direção à autossuperação, a afirmação de uma singularidade criativa de si como experiência filosófica por excelência. Em relação a esses dois movimentos, o que se procura responder neste estudo é: em que medida eles podem ser tomados como referência para a constituição de uma metodologia de ensino de filosofia no nível médio?<sup>93</sup>

Para a realização dos objetivos propostos, faz-se em primeiro lugar a discussão desses dois movimentos nos termos do pensamento de Nietzsche. Para tanto, toma-se como apoio o sentido da expressão “tornar-se o que se é” e sua relação com as noções de genealogia e diagnóstico do presente. Além disso, aborda-se o tema do além-homem em sua relação com a autossuperação criativa e com a afirmação da singularidade. Em segundo lugar, procura-se pensar como esses dois movimentos podem se constituir como práticas de ensino de filosofia, tomando-se os textos de juventude de Nietzsche (2003a, 2003b) mais relacionados com a educação como importantes referências. Por fim, argumenta-se que o ensino de filosofia precisa comportar um primeiro movimento de aprendizagem que passe por um diagnóstico da cultura específica dos estudantes, de modo a propiciar-lhes o movimento de um diagnóstico de si mesmos, e também criar as condições para um segundo movimento de afirmação criativa de si, momento que a singularidade própria de cada estudante pode manifestar-se como aprendizagem para além de si, como superação de si.

O que é de interesse nesta investigação não é tanto a discussão sobre todos os aspectos implicados nos problemas da educação, formação, ensino, aprendizagem presentes no pensamento do filósofo alemão, mas antes apreender os elementos principais que estruturam sua concepção de educação filosófica, de modo a constituírem-se como referências para se pensar as melhores estratégias metodológicas para o ensino de filosofia. Trata-se, assim, de compreender a dinâmica inerente à aprendizagem filosófica como ponto de ancoragem para o estabelecimento de modos mais efetivos de ensinar filosofia aos estudantes do ensino médio.

---

<sup>93</sup> A resposta a essa pergunta foi discutida mais detidamente em Zuben e Soares Junior (2018).

#### 4.1. DIAGNÓSTICO DO PRESENTE PARA “TORNAR-SE O QUE SE É” NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO FILOSÓFICA

O “tornar-se o que se é”, como primeiro movimento, perpassa o caráter sempre genealógico da investigação filosófica. Em *A Gaia Ciência* no aforismo 270 Nietzsche (2001, p. 186) afirma: “O que diz sua consciência? – ‘Torne-se aquilo que você é’”. É válido ressaltar que essa frase é, antes de tudo, lema de Píndaro, porém ganha uma espécie de ressignificação na filosofia de Nietzsche quando este atribui à referida frase uma interpretação que a eleva a um sentido propriamente criativo, o que possibilita pensar o aspecto da formação.

Esse processo que corresponde a um diagnóstico de si, perpassa também por um diagnóstico da cultura já que “Nietzsche, também se insere, vigorosamente, na crítica da cultura e das instituições de cultura de seu tempo” (LARROSA, 2009, p. 44). Nessa perspectiva, esse movimento, com vistas a um caráter formativo na educação filosófica, é um convite nietzschiano ao sujeito para o experimento de si próprio na esfera do “formar a si próprio”, do “fazer-se a si próprio”, do “cultivar a si próprio”.

Nesse processo, o sujeito é este que percebe “o que se é” no presente, tendo em vista um “tornar-se”. Em outras palavras, no processo formativo, o sujeito reconhece sua real condição – o que se é – faz um diagnóstico de si no presente, momento reflexivo sobre si, sobre o que se é hoje, autocompreende-se, e, a partir disso, movimenta-se ao “tornar-se” (transformar-se), momento que sua singularidade atinge sua própria forma, cria, traz à tona sua própria identidade, e transforma-se no que se é. Esse movimento no processo de educação filosófica é o que impulsiona a formação da singularidade do sujeito na medida em que este torna-se, assim, criador de sua própria forma.

Dessa maneira, o convite nietzschiano ao sujeito para tornar-se o que se é traz consigo o caráter de ser um sujeito diferente, não pertencente à massa. Na *III Consideração Intempestiva: Schopenhauer Educador*, o filósofo alemão destaca o caráter de libertação do sujeito no seu trajeto educacional no que se refere a este não querer pertencer à massa, e isso se expressa quando afirma que “O homem que não quer pertencer à massa

só precisa deixar de ser indulgente para consigo mesmo; que ele siga a sua consciência que lhe grita: ‘Sê tu mesmo! Tu não és isto que agora fazes, pensas e desejas’” (NIETZSCHE, 2003a, p. 139).

Ora, esse sujeito obedece à sua consciência e diz para si que não pode se acomodar com sua condição, propondo-se a si mesmo um tornar-se, ser ele mesmo, buscando, assim, ser diferente e não pertencer à massa. Nesse sentido, Nietzsche se engaja em seu projeto de elevação da cultura, mas de uma cultura superior, uma cultura de indivíduos selecionados, pois: “[...] não é a cultura da massa que deve ser a nossa finalidade, mas a cultura de indivíduos selecionados, munidos das armas necessárias para a realização das grandes obras que ficarão” (NIETZSCHE, 2003b, p. 90). Contudo, Nietzsche pressupõe que se já é sempre uma consciência gregária e massificada como ser social e cultural, e que assim se deve, por um movimento genealógico em relação aos próprios valores, por uma genealogia de si, tomar distância daquilo que nos torna a todos comuns e iguais, da consciência comum e pacificada da coletividade, para deixar emergir aquilo que em cada um é singular e próprio.

Desse modo, pode-se tomar o “tornar-se o que se é” como forma de vida, uma vez que em *A Gaia Ciência*, especificamente no final do parágrafo 299, intitulado “O que devemos aprender com os artistas”, Nietzsche (2001, p. 202) explica: [...] “Pois neles esta sutil capacidade termina, normalmente, onde termina a arte e começa a vida; *nós*, no entanto, queremos ser os poetas-autores de nossas vidas, principiando pelas coisas mínimas e cotidianas”. Sobretudo, o convite nietzschiano ao sujeito para tornar-se o que se é, propõe a este ser autor de si, criador de si e da própria vida tendo em vista um reconhecimento de si em direção a um pleno e constante tornar-se, pois o sujeito é este que somente ele é quem pode construir-se no fluxo da vida, e claramente afirma Nietzsche (2003a, p. 140-141):

Ninguém pode construir no teu lugar a ponte que te seria preciso tu mesmo transpor no fluxo da vida – ninguém, exceto tu. Certamente, existem as veredas e as pontes e os semideuses inumeráveis que se oferecerão para te levar para o outro lado do rio, mas somente na medida em que te vendesses inteiramente: tu te colocarias como penhor e te perderias. Há no mundo um único caminho sobre o qual

ninguém, exceto tu, poderia trilhar. Para onde leva ele? Não pergutes nada, deves seguir este caminho.

Compreende-se que no processo do “torna-se o que se é” o sujeito precisa encontrar o seu próprio caminho. É caminho único que somente o sujeito – ele mesmo – pode direcionar-se a um tornar-se. E nessa perspectiva nietzschiana a invenção tem um papel crucial para o tornar-se sujeito, pois como diz Larrosa (2009, p. 45): [...] “isso que somos e que temos de chegar a ser está claramente do lado da invenção. O homem é um animal de invenção, e as diferentes formas de consciência não são senão produtos dessa função inventiva, dessa capacidade de invenção”.

O sentido do tornar-se o que se é se delineia na filosofia nietzschiana sob a perspectiva do sujeito que se cria, de um “eu inventor artista de si que se inventa”, ou seja:

[...] O eu que importa é aquele que há sempre além daquele que se toma habitualmente por sujeito: não está por descobrir, mas por inventar; não por realizar, mas por conquistar; não por explorar, mas por criar da mesma maneira que um artista cria uma obra. Para chegar ao que se é, tem que se ser artista de si mesmo. (LARROSA, 2009, p. 64-65).

Ser artista de si mesmo é a proposta nietzschiana que vai ao encontro da singularidade do sujeito que concebe a ideia criativa de si em um pleno inventar, em um pleno “tornar-se”. Para Larrosa (2009, p. 39), “[...] Chegar a ser o que és! Talvez a arte da educação não seja outra senão a arte de fazer com que cada um torne-se em si mesmo, até sua própria altura, até o melhor de suas possibilidades. Algo, naturalmente, que não se pode fazer de modo técnico nem de modo massificado”. Assim, entende-se que o lema “tornar-se o que se é” representa um movimento que perpassa a singularidade do sujeito e que, por isso, está intimamente ligado ao processo de aprendizagem filosófica como um movimento necessário à prática filosófica.

A possibilidade do criar como sendo algo próprio da vida se justifica justamente porque tudo está em plena mudança como também está para se fazer, uma vez que não há começo nem fim, e, desse modo, tudo

está sujeito às leis da destruição. Logo, no criar também está incluso o destruir, mas este como possibilidade do vir-a-ser, e desse modo, o devir é, por assim dizer, condição para que haja constante criação. Portanto, é nessa perspectiva que vontade de vir-a-ser, de crescer, significa atividade que produz constantemente a vida. Assim, vontade como força artística, na perspectiva nietzschiana, é vontade criadora na medida em que é atividade criadora. Sobretudo, a arte é o que estimula, é o estimulante que impulsiona a vida como vontade criadora.

Ora, o movimento do “tornar-se o que se é” e o movimento de “vontade de potência” como “vontade criadora” se configuram no âmbito da “autossuperação de si” na medida em que estão imersos na esfera da afirmação de uma singularidade criativa de si como experiência filosófica por excelência. O que se afirma nesse movimento positivo é a potência criativa de autossuperação, a afirmação do vir a ser próprio de cada um. O devir na perspectiva de um vir-a-ser, no sentido do criar a si mesmo, traz consigo a proposta de fazer com que as singularidades (os educandos) possam experienciar-se, criar-se, construir-se, e, assim, desenvolver suas potencialidades tendo em vista um superar-se, refletindo sobre sua vida como vontade criadora de si. Nesse ponto, a noção de além-homem e a ideia de autossuperação nietzschianas constituem-se como ancoragem necessária para pensar a aprendizagem filosófica, que estrutura esse segundo movimento inerente às práticas filosóficas.

Os movimentos aqui discutidos são um convite nietzschiano aos educandos a conceber suas singularidades como potência criadora de si mesmo em direção a uma autossuperação de si mesmo. É um convite para que a experiência filosófica de si ultrapasse sua condição massificada em direção a novas formas de ser e de pensar.

#### **4.2. APONTAMENTOS PARA UMA METODOLOGIA DE AULAS DE FILOSOFIA**

Nesta seção, realiza-se um esboço de proposta metodológica para as aulas de filosofia do nível médio, em que estão presentes os dois movimentos considerados inerentes à prática filosófica: a genealogia de si e a autossuperação. Importante frisar que não se trata de apresentar uma

proposta acabada e formalmente organizada em uma metodologia de ensino, mas antes indicar a direção que esses dois movimentos podem assumir quando considerada sua aplicação em uma metodologia de ensino.

Serão apresentados quatro passos metodológicos, dois correspondentes à genealogia de si e dois relativos à autossuperação. O primeiro movimento genealógico, como se viu, tem implicada a tarefa de articular as condições didáticas para a realização da crítica da cultura em articulação com as teorias, conceitos e ideias filosóficas que de algum modo a sustentam ou dão sentido às práticas culturais vigentes dos estudantes.

Assim, um primeiro passo essencial é, partindo do conteúdo a ser ensinado, por exemplo, o tema da democracia, realizar um levantamento dos valores, compreensões e ideias que os estudantes têm sobre essa temática, de preferência, fazendo o registro individual da atividade, para que se possam utilizar essas anotações em outra etapa da metodologia, como registro de um ponto de partida. Aqui pode intervir a utilização de dimensões da cultura que estejam diretamente relacionadas com o tema da democracia, provindas de variados meios e feitos em registros linguísticos e imagéticos diversos, como o texto de uma lei, a imagem de uma assembleia, uma teoria científica, uma canção musical, um artigo de opinião sobre direitos e deveres em uma democracia, um poema, um conto ou um filme, entre outros. O importante nesse primeiro passo não é somente apresentar e discutir aspectos de nossa cultura, mas buscar, diferentemente, identificar os valores culturais e também os conceitos e as ideias filosóficas subjacentes a essas práticas estudadas, visando a perceber de que modo esses valores e essas ideias estão presentes e são incorporados pelos próprios estudantes e pelo professor.

O segundo passo, que finaliza o movimento genealógico, volta-se para o conhecimento filosófico das teorias e dos conceitos implicados na temática abordada. A escolha das teorias, dos conceitos e dos respectivos autores não deve ser aleatória. Como se trata de uma genealogia da cultura, no caso a nossa, ocidental e brasileira, as teorias a serem priorizadas no estudo são aquelas que pretendem fundamentar, no caso do exemplo utilizado, as práticas políticas que configuram o modelo democrático republicano ocidental. Assim, como se trata de pensar o chamado Estado de-

mocrático de direito, os fundamentos liberal e democrático desse sistema político precisam ser estudados. Compete ao professor, com base em sua formação e em seu entendimento sobre os autores da tradição da filosofia política, escolher aqueles que melhor possam expressar as bases filosóficas do liberalismo e da democracia.

A principal habilidade a ser exercitada nesse primeiro movimento genealógico é a leitura filosófica, tanto dos registros culturais provenientes de outras linguagens e meios de difusão, quanto de textos propriamente filosóficos.

O segundo movimento, da autossuperação de si, visa, por um lado, a problematizar esses fundamentos da democracia moderna, de modo a ampliar a capacidade questionadora dos estudantes e, por outro lado, abrir a possibilidade de pensar diferentemente, de pensar pessoal e criativamente possíveis respostas às questões levantadas, de modo a exercitar a capacidade de pensamento autônomo por parte dos estudantes.

Assim, o primeiro passo desse segundo movimento é prover subsídios, conforme o exemplo, à crítica aos fundamentos da democracia liberal por meio da leitura de autores da filosofia política que a contestam ou pelo menos que levantem sérias questões sobre os fundamentos do modelo democrático liberal. É importante que esse passo seja finalizado com a elaboração de perguntas problematizadoras por parte dos estudantes. Essas perguntas têm em vista preparar o segundo passo metodológico, que se constitui na elaboração de um texto dissertativo pelos estudantes a partir da pergunta elaborada por cada um, assim como do olhar retrospectivo que cada estudante pode fazer em relação às primeiras opiniões ou impressões que possuía ao início do estudo do tema. Daí a importância dos registros iniciais, que serão retomados à luz da trajetória de estudo e das inquietações produzidas nesse percurso, de modo a propiciar a cada estudante uma relação criativa com sua própria cultura e, também, consigo mesmo.

Nesse segundo movimento, a principal habilidade a ser exercitada é a escrita de dissertação filosófica com o apoio das fontes textuais utilizadas durante o estudo, tendo em vista responder à pergunta selecionada.

Vale ressaltar que os quatro passos metodológicos apresentados não constituem modelo fixo para a elaboração da metodologia com base nos dois movimentos discutidos, mas uma possibilidade, dentre outras. Outro aspecto importante a se destacar é que talvez nem todos os conteúdos filosóficos possam ser tratados do mesmo modo, necessitando de ajustes e adaptações em razão da peculiaridade da temática estudada.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura realizada sobre o pensamento de Nietzsche quanto aos dois movimentos necessários à prática filosófica – o “tornar-se o que se é” como genealogia de si e como autossuperação – pode contribuir para o estabelecimento de uma metodologia de ensino que parta dos valores constitutivos do que se é em direção ao vir a ser próprio de cada sujeito envolvido com o filosofar na escola, à medida que esses movimentos possam ser tomados como referência para a constituição de uma prática filosófica de ensino de filosofia que considere autonomia, cultura e transformação no processo educacional, de acordo com a perspectiva nietzschiana para a educação (ZUBEN; MEDEIROS, 2013).

Assim, entende-se que esses dois movimentos podem se constituir como práticas de ensino de filosofia, de modo que o ensino de filosofia comporte um primeiro movimento de aprendizagem que passe por um diagnóstico da cultura específica dos estudantes, que lhes propicie o movimento de um diagnóstico de si mesmos, e também criar condições para um segundo movimento de afirmação criativa de si, em que a singularidade própria de cada estudante pode se manifestar como aprendizagem para além de si, como superação de si.

Espera-se que o estudo sobre esses dois movimentos inerentes à prática filosófica propiciados por esse filosofar com Nietzsche tenha ajudado a pensar sobre o que significa fazer filosofia hoje e que implicações pode ter a resposta a essa pergunta quando se pretende ensinar e aprender filosofia na escola.

## REFERÊNCIAS

- CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Rio de Janeiro: Rio, 1976.
- DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche, vida como obra de arte*. Organização Evandro Nascimento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits I – 1954-1969*. Paris: Gallimard, 1994.
- FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits II – 1970-1975*. Paris: Gallimard, 1994a.
- FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits III – 1976-1979*. Paris: Gallimard, 1994b.
- FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits IV – 1980-1988*. Paris: Gallimard, 1994c.
- FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- GALLO, Silvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (org.). *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a educação*. Tradução Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- MARTON, Scarlett. Voltas e reviravoltas: acerca da recepção de Nietzsche na França. In: MARTON, Scarlett (org.). *Nietzsche, um “francês” entre franceses*. São Paulo: Barcarolla; Discurso Editorial, 2009. p. 13-52. (Coleção Sendas & veredas. Série recepção).
- MURCHO, Desidério. *A natureza da filosofia e o seu ensino*. Lisboa: Plátano, 2002.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A gaia ciência*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Tradução e notas de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. III Consideração intempestiva: Schopenhauer Educador. In: MELO SOBRINHO, Noéli Correia de (org.). *Escritos sobre educação: Friedrich Nietzsche*. São Paulo: Loyola, 2003a. p. 138-222.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino. In: MELO SOBRINHO, Noéli Correia de (org.). *Escritos sobre educação: Friedrich Nietzsche*. São Paulo: Loyola, 2003b. p. 41-137.

ZUBEN, Marcos de Camargo von. Filosofia como diagnóstico do presente e abertura ao porvir: considerações acerca do filosofar após Nietzsche, Foucault e Deleuze. In: CARVALLO, Marcelo; FIGUEIREDO, Vinicius (org.). *Filosofia contemporânea: arte, ciências humanas, educação e religião*. São Paulo: ANPOF, 2013. p. 377-389.

ZUBEN, Marcos de Camargo von; MEDEIROS, Rodolfo Rodrigues. Nietzsche e a educação: autonomia, cultura e transformação. *Trilhas filosóficas*, Revista da Faculdade de Filosofia da UERN, Caicó-RN, ano 6, n. 1, p. 71-93, jan./jun. 2013.

ZUBEN, Marcos de Camargo von; SOARES JÚNIOR, Antônio Batista. Aparentamentos sobre uma metodologia nietzschiana para o ensino médio. *Problemata: R. Intern. Fil*, João Pessoa/PB, v. 9, n. 3, p. 12-25, 2018.

# DEWEY E A FILOSOFIA

Leoni Maria Padilha Henning<sup>94</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

O filósofo norte-americano, John Dewey (1859-1952), é conhecido principalmente por suas amplas propostas filosófico-pedagógicas inovadoras que influenciaram muitos sistemas de educação pelo mundo. No Brasil tivemos suas ideias assaz divulgadas pelo brasileiro Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), um dos seus principais porta-vozes no movimento da Escola Nova que tinha como ponto central de pauta uma renovação educacional ampla num confronto aberto aos privilégios e desigualdades imperantes no país do início do século XX, marcado por uma forte visão tradicional de mundo. Renovar e inovar era um mote que combatia

---

<sup>94</sup> Graduada em filosofia (UFPR, 1974); master of education (MSU, 1977); master of science (ISU, 1991); doutora em educação (UNESP, 2003); pós-doutora em filosofia (UFSC, 2014), atua nas disciplinas filosóficas do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL. É líder do Grupo de Pesquisa “Positivismo e pragmatismo e suas relações com a educação” criado em 2004 e oficializado no CNPq em 2005. Membro do “GT-Filosofar e ensinar a filosofar” da ANPOF, desde a sua criação. Membro do “GT-Filosofia da Educação” da ANPED, desde o ano 2000.

o modelo vigente de educação, marcadamente essencialista, fundado em princípios humanistas transcendentais, e porque não dizer, elitista e excludente. É evidente que os panoramas de educação norte-americana e brasileira da época se situavam em coordenadas muito diferentes, produzindo tonalidades mais ou menos acentuadas nas teorias pedagógicas formuladas e nas ações tangíveis enredadas por situações concretas distintas. O que era o tradicional lá e aqui pautava-se em realidades educacionais e culturais diversas, assim como, o que era possível renovar lá e aqui sofria igualmente impactos díspares no enfrentamento de desafios desiguais.

Dewey, em contrapartida, oferece uma visão de mundo naturalista em que o homem é considerado em atividade permanente. No ambiente escolar, trata-se do educando que, estando em continuidade com a experiência natural, mostra-se plástico, em desenvolvimento, possuidor de uma feição permanentemente ativa e reativa, disponível à investigação porque curioso. Nesse sentido, não se compatibiliza a um modelo educativo afeito apenas à imposição de uma prática de absorção de conhecimentos absolutos. Contrariamente, Dewey defende, em meio aos princípios pedagógicos que estabelece em sua teoria, o “aprender a aprender”, que se constitui num dos mais equivocados e responsáveis por muitas das críticas apresentadas por seus detratores, por acharem que ele apresenta uma proposta muito superficial de aprendizagem e leva o trabalho da escola à conservação do *status quo* ao invés da instalação de um modo de vida social renovadora e democrática. Um outro princípio decorrente das suas propostas, também provocador de incompreensões, foi o “aprender fazendo” sob cujo prisma advoga o necessário atendimento à atividade humana. Ambos estão ligados a uma nova lógica proposta pelo autor, a lógica da investigação, que oferece, a seu ver, um tipo de ferramenta intelectual de aproximação à realidade, de solução de problemas pela pesquisa, muito diferente da lógica formal distante do mundo da vida e da experiência real e factível apresentada pela existência.

Ademais, encontramos uma posição de destaque da perspectiva científica como orientação nesta nova lógica, o que nos insta a entender melhor sobre sua compreensão da filosofia como uma ávida atitude de pensamento assistente ao conhecimento produzido pela ciência, devendo,

portanto, ser incorporada à formação, especialmente, por sua importância no tratamento do ensino e por constituir-se em provedora dos significados que do conhecimento emanam. “Filosofia é pensar o que aquilo que é conhecido requer de nossa parte – qual a atitude de *cor-responsência* que ele exige” (DEWEY, 1952, p. 426, grifos do autor). Ademais, para ele, a filosofia da educação é indispensável ao funcionamento escolar e realização pedagógica posto que é esta disciplina que se ocupa com os ideais, valores, finalidades, ideias presentes nas elaborações intencionais formativas ou visão geral da formação humana. Este assunto será melhor explicitado mais à frente.

Dewey apresenta o conceito de experiência como nuclear no desenvolvimento de seu pensamento, o que tem a ver com sua visão empírico-naturalista, referida acima. Contudo, a experiência para constituir-se como tal, deve apresentar também o aspecto qualitativo, garantidora da sua unicidade e singularidade, numa consideração parte-todo no que se refere ao entendimento de algo nas suas articulações com o contexto e com a continuidade do processo na sua trajetória passado, presente e futuro. Trata-se do aspecto estético da filosofia da experiência deweyana que confere o “it” daquela experiência singular, sua unidade, possibilitando que nos reframos a ela como “aquela” experiência e não outra. “A existência dessa unidade é constituída por uma *qualidade ímpar* que perpassa a experiência inteira, a despeito da variação das partes que a compõem” (DEWEY, 2010, p. 112, grifo do autor), nos alerta. Ademais, os aspectos intelectual, emocional ou prático da experiência somente são reconhecidos pela reflexão, são recursos interpretativos que aparecem no discurso sobre uma dada experiência que, após ter acontecido e no decurso da análise, pode mostrar a prevalência de um dos seus aspectos. Isso não quer dizer que se, por exemplo, prevalecer o intelectual (filosófico ou científico) numa dada experiência, em sua ocorrência não tenha sido também emocional, volitiva, apresentando um propósito. Porém, o autor insiste que uma experiência “integral” jamais é a soma desses aspectos. O pensamento efetivo e autêntico só opera graças à experiência singular. Admitindo que o pensar se dá em fluxos de ideias, o autor esclarece que tais fluxos “São fases, afetiva e praticamente distintas,

de uma qualidade subjacente em evolução; são variações móveis, não separadas e independentes [...]” (DEWEY, 2010, p. 113).

Nesse sentido, quando nos referimos a um raciocínio, por exemplo, podemos entender que as suas premissas somadas é que constituem a conclusão. Seriam como partes isoladas e conectadas gerando uma terceira ideia. Dewey, defendendo a presença de fases na experiência integral “em evolução”, nos mostra que isso é só aparente. “Fica-se com a impressão de que primeiro existem duas entidades prontas e independentes, que são manipuladas a fim de dar origem a uma terceira [...]” porém, “[...] em uma experiência de pensamento, as premissas só emergem quando uma conclusão se torna manifesta” (DEWEY, 2010, p. 113), trata-se de um processo, um movimento contínuo que leva à consumação. O autor explica que embora a experiência de pensamento propriamente intelectual seja diferente apenas quanto ao material da experiência efetivamente estética, ambas se movimentam para uma conclusão a partir de momentos que devem ser integrados e organizados. Nesse sentido, o pensamento intelectual, seja qual o campo que opera, precisa apresentar uma garantia estética – consumatória – para ser considerada efetivamente “uma experiência”. “Sem ela, o pensamento é inconclusivo” (DEWEY, 2010, p. 114).

Afeito às artes, tendo publicado um livro de poesias (1969) de sua própria lavra, o autor não dispensava tal fator na construção dos sujeitos. Para nos aproximarmos de sua compreensão de filosofia, temos primeiramente que considerar a ciência e as artes e, se quisermos ser mais ambiciosos no entendimento do autor, devemos nos avizinhar da sua concepção pedagógico-política mais ampla da educação na busca constante pela democracia. Nesse sentido, procuraremos abordar os pontos que se seguem para oferecermos uma visão mais completa das suas sugestões filosófico-educacionais e pedagógicas. O primeiro explora a visão deweyana de pensamento pautado na ciência. A seguir, as relações que o autor estabelece com as artes, especialmente no presente texto, com a perspectiva poética da experiência humana. E para complementarmos a nossa exposição da visão filosófica do autor acompanhada de suas propostas inovadoras em educação, apresentaremos, mesmo que sucintamente, um panorama político de seu pensamento.

## 2. PENSAR COM EXCELÊNCIA É INVESTIGAR

Dewey apresenta denúncias sobre os antagonismos arraigados em nossa cultura e que se constituem em dualismos imiscuídos no pensamento pedagógico, gerados fundamentalmente pela pretensa divisão entre o fazer e o saber. “Tem longa história a noção de que os conhecimentos provêm de fonte mais elevada que a atividade prática, e possuem valor mais elevado e mais espiritual” (DEWEY, 1952, p. 346), pontua o autor, mostrando-nos que, com isso, a experiência sempre foi relacionada aos interesses práticos e materiais, ficando dependente dos limites que o corpo imprime à produção das atividades instáveis, subordinadas e insuficientes dele emanadas e, portanto, distanciadas da verdade eterna – o que manifesta a sua inferioridade na ordem das coisas.

Dessa forma, ao incompatibilizar a prática *versus* teoria, trabalho e lazer, ação e razão, sentidos e mente etc., relegou à experiência tudo o que é da ordem do “empírico”, ou seja, aquilo que sustenta as habilidades resultantes da repetição, da disciplina, do hábito, das tentativas executadas na rotina as quais, enfim, produzem um “conhecimento” – prático – não fundado em princípios e desprovido de razão e ciência; fundamenta-se basicamente nas experiências do passado ou naquelas mais ou menos descontroladas, espontâneas e imediatas. Trata-se do “prático” nas várias esferas das atividades humanas, indo do sapateiro ao médico, por exemplo, e que, segundo essa perspectiva, é responsável por uma postura ingenuamente autoritária, presunçosa e até mesmo ludibriadora. Aos sentidos materiais e corpóreos relacionam-se as necessidades e desejos que precisam ser imediatamente resolvidos pela ação, pela prática, pela experiência.

Assim, Dewey alerta pela perspectiva da cultura clássica: “Há qualquer coisa de moralmente perigoso na experiência, como o sugerem as palavras sensual, carnal, material, mundano, ao passo que a razão e o espírito puros significam qualquer coisa de moralmente estimável” (DEWEY, 1952, p. 349). Como vemos, os dualismos atingem todas as esferas da cultura se instalando nos mais diversos agrupamentos sociais e, por se fundamentar na experiência entendida como instável, produz o relativismo, a atenção ao particular, a valorização do múltiplo e acolhe sem prudência o conflituoso advindo das crenças levemente contrárias e variedades dos

costumes, incompatibilizando-se com a coerência e a harmonia, fomentadas pela razão. Com efeito, estando fora do domínio da contingência e mutabilidade, crê-se que é a razão que deve controlar as atividades práticas ligadas à experiência, permitindo a acessibilidade à verdade. pois está livre da influência dos sentidos que são volúveis, instáveis e perturbadores.

Essa visão impactou a educação em geral delimitando claramente as disciplinas mais afeitas a operações mentais do que práticas, entendendo o conhecimento respeitável como aquele que se aproxima de símbolos ideais, dos princípios universais, da teoria, distanciado das provocações sensoriais da mundanidade.

Vemos a tradução dessas categorias epistemológicas divididas e classificadas hierarquicamente ao longo da história da filosofia desde os gregos, passando sobejamente pelos medievais, tendo sido esse entendimento encurralado na modernidade quando uma nova concepção de experiência a colocou num patamar distinto. Assim os modernos, aponta Dewey, avançam na compreensão de que “A razão, os princípios universais, as noções *a priori*, [como fatores que] significavam formas vazias que precisariam ser enchidas pela experiência [...]” (DEWEY, 1952, p. 351, acréscimos nossos), noção que vai gradativamente sendo aperfeiçoada até constituir-se em método de investigação posterior, a experimentação ou experiência controlada, para a qual os princípios, ideias ou concepções gerais se tornaram apenas recursos auxiliares para a elaboração e realização da investigação e a consequente apreensão dos seus resultados, não mais como “o conhecimento” *a priori*.

Outro avanço na direção de uma conquista epistemológica afeita a uma maior unidade metodológica na educação foi o combate mais acirrado à perspectiva do intelectualismo dominante e da instrução livresca. Em se tratando do empirismo, uma questão importante desencadeada por sua presença na história poderia ser assim apresentada: “Se o conhecimento provém das impressões feitas em nós pelos objetos naturais, impossível será proporcionar conhecimentos sem o uso dos objetos que impressionam os sentidos” (DEWEY, 1952, p. 354), desconsiderando o impacto efetivo de sua presença em nossa subjetividade. Vemos aos poucos na história do pensamento, o distanciamento do empirismo e racionalismo ir-se apagan-

do pelo fato, por exemplo, de o ato de experimentar deixar de ser cego ou guiado simplesmente pelos costumes, mas orientado por um objetivo, conduzido por um método, tornando-se razoável e racional, e permitindo ao agente a apreensão das consequências das ações nele envolvidas. Atividades práticas e atividades intelectuais diferenciam-se “apenas exteriormente”, conforme as condições de sua efetivação, ou seja, se são deixadas a uma mera praticidade desregulada ou, ao contrário, se são executadas de forma controlada e consciente tornando-se tão intelectual como qualquer outra.

Com efeito, a mera presença do elemento empírico na esfera da nossa inteligência, não nos garante, contudo, o reconhecimento de um conhecimento propriamente dito, uma vez que diante dos fatos eles podem imprimir em nós falsas correlações de causa-efeito, gerando noções fantasiosas e enganadoras. Ou seja, o conhecimento empírico por si mesmo não nos garante um avanço na compreensão da realidade, ao contrário, pode tornar-se dogmático, fonte de tradições e imposições de crenças. O método científico irá substituir as conjunções de fatos e repetidas coincidências que resultam em conclusões apressadas e simples, pela descoberta de um único fato num enfrentamento das percepções brutas e falseadoras, involucradas ou encobertas, utilizando-se de processos mais detalhados, buscando dados e fatos menores e mesmo escondidos, decompondo a primeira observação.

O raciocínio científico, quando desenvolvido em patamares mais sofisticados, opera pela experimentação num processo de análise e síntese, mostrando-se avesso à acomodação frente a natureza, provocando situações intencionais para que as conjunções surjam a fim de serem analisadas e compreendido o fenômeno em questão. O modo de pensar resultante dessa espécie de inteligência frente à realidade traz em evidência fatos aparentemente fracos e ínfimos, mas que na verdade, produzirão consequências muito mais definidoras do que aqueles fatos alarmantes percebidos imediatamente.

Para Dewey: “O que é primordialmente necessário ao pensamento científico é que não seja escravo da tirania dos estímulos sensoriais e dos hábitos, e essa emancipação constitui também a condição necessária do progresso” (DEWEY, 1959, p. 198, grifos nossos). O autor atribui uma forte importância na educação porque é neste ambiente que se realiza a ta-

refa da “[...] emancipação e alargamento da experiência” (DEWEY, 1959, p. 199), favorecendo o desenvolvimento do pensamento reflexivo, livre da cristalização dos hábitos, do empirismo espontâneo e das experiências isoladas e rotineiras.

### **3. POESIA: UM OUTRO OLHAR? COMO DEWEY ENFRENTA TAL PROBLEMÁTICA RESULTANDO EM DESDOBRAMENTOS PARA A REFLEXÃO FILOSÓFICO-EDUCACIONAL**

Nos *Poemas completos de Alberto Caeiro*, Fernando Pessoa se mostra incrédulo em relação aos poderes do pensamento para entender a realidade e nos diz na segunda parte de um dos seus poemas *O guardador de rebanhos*<sup>95</sup>, publicado de modo completo em 1931 (2019, grifos nossos) e intitulado *O meu olhar é nítido como um girassol*:

O meu olhar é nítido como um girassol,  
Tenho o costume de andar pelas estradas  
Olhando para a direita e para a esquerda,  
E de vez em quando olhando para trás...

E o que vejo a cada momento  
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,  
E eu sei dar por isso muito bem...  
Sei ter o pasmo essencial

Que tem uma criança se, ao nascer,  
Reparasse que nascera deveras...

Sinto-me nascido a cada momento  
Para a eterna novidade do Mundo ...

Creio no mundo como num malmequer,  
Porque o vejo. Mas não penso nele.  
**Porque pensar é não compreender ...**

**O Mundo não se fez para pensarmos nele  
(Pensar é estar doente dos olhos)  
Mas para olharmos para ele e estarmos de acordo...**

---

<sup>95</sup> *O Guardador de Rebanhos* é um poema constituído por 49 textos escritos pelo heterônimo de Fernando Pessoa, Alberto Caeiro, poeta que apresenta um pensamento pautado nos valores da simplicidade e da natureza e com estilo de escrita acadêmica. Lírico, por vezes, um poeta bucólico que busca o campo, apresenta uma incrível e respeitável singularidade”. Poesia encontrada no sítio: <http://arquivopessoa.net/textos/1463>.

**Eu não tenho filosofia: tenho sentidos...**

Se falo na Natureza não é porque saiba o que ela é,  
Mas porque a amo, e amo-a por isso,  
Porque quem ama nunca sabe o que ama  
Nem sabe por que ama, nem o que é amar ...

Amar é a eterna inocência,

E a única inocência é não pensar...

Não obstante a complexa discussão que uma análise oriunda de outra área que não a filosofia (em nosso caso) deveria se respaldar, dado aos seus especialismos, abrir esse tópico em nosso trabalho se justifica por, pelo menos, quatro motivos principais: em primeiro lugar, pareceu-nos interessante a oposição de interpretações apontadas pelo poeta sobre a função e propriedades do pensamento. Em segundo lugar, interessou-nos a possibilidade que o poema nos oferece para abriremos à explicação de Dewey sobre essa disparidade de interpretações. Em terceiro lugar, pelo interesse do autor americano pela arte em geral em seus estudos, nos despertando a vontade de compreendê-lo nos dois universos, o filosófico e o artístico (dualidade que ele mesmo questionaria). E, em quarto lugar, a partir dessa discussão, poderemos pensar sobre algumas decorrências acarretadas pelo uso da poesia pelo professor de filosofia como material didático e o seu necessário preparo para a utilização desse recurso, assunto que, não obstante a importância, apenas indicamos, mas não aprofundamos para não tergiversarmos demais em relação ao tema central.

Analisando a produção poética de Matthew Arnold e Robert Browning<sup>96</sup>, Dewey retoma o problema das dicotomias que, segundo o seu ponto de vista, marca o pensamento ocidental, constituindo uma questão central em torno da qual o autor faz orbitar a sua produção teórica. Nesse sentido, podemos citar como exemplos as separações definidas pelos campos de conhecimento no âmbito da ciência, marcadamente delimitado; na esfera

---

<sup>96</sup> Matthew Arnold, poeta inglês que viveu entre 1822 a 1888, entendeu a arte como *crítica da vida* tematizando o isolamento do homem, o sentido da perda, dentre outros, promovendo uma espécie de beleza melancólica e notabilizando-se como crítico literário e defensor da democratização da educação. Robert Browning, também poeta e dramaturgo inglês, viveu o período de 1812 a 1889, apresenta um espírito mais triunfante e otimista interessando-se pelo sentido da ideia e dos propósitos comuns entre os homens e a natureza, não enfatizando o isolamento humano, mas o companheirismo e o amor.

da filosofia, disciplina colocada num outro universo; e a arte também posta num terceiro domínio. Há ainda as separações que distanciam as atividades humanas tais como: o sentir de um lado, e o pensar/refletir, de outro. Ainda, podemos apontar para o patamar da prática humana desassociada do âmbito teórico da inteligência, fator importante para a oposição encerrada nas críticas sobre o ‘aprender fazendo’, e assim por diante. Enfim, na opinião de Dewey, todas essas separações traduzem uma equivocada divisão da vida em diversos segmentos, “[...] um divórcio não-natural do espírito” (DEWEY, 1969, p. 123, tradução nossa), causador de muitos desastres intelectuais e dificuldades de organização das sociedades que o fomentam.

Para explicar este equívoco, o autor enfatiza a *experiência comum* comungada por todos, seja filósofo, cientista ou artista, e da qual cada um retira os seus problemas, resultando no processo subsequente as explicações e interpretações elaboradas. Essas ideias, contudo, não ganham vida própria, independência plena da realidade que a fez surgir e florescer, mas transitam nessa atmosfera comum a todos. São do autor as seguintes palavras:

A natureza é a mãe e o *habitat* do ser humano, ainda que, vez por outra, seja madrasta e um lar pouco acolhedor. O fato de a civilização perdurar e de a cultura prosseguir – e às vezes avançar – é a prova de que as esperanças e objetivos humanos encontram base e respaldo na natureza. Assim como o crescimento evolutivo do indivíduo [...] resulta da interação do organismo com o meio circundante, a cultura é produto não de esforços empreendidos pelos homens no vazio, ou apenas com eles mesmos, mas da interação prolongada e cumulativa com o meio. A profundidade das reações provocadas pelas obras de arte mostra a **continuidade que há entre elas e as operações dessa experiência duradoura. As obras e as reações que elas provocam são contínuas aos próprios processos do viver, conforme estes são levados a uma inesperada realização satisfatória.** (DEWEY, 2010, p. 97-98, itálico do autor, grifos nossos).

Daí os laços e as possibilidades de inter-relações entre as diferentes produções culturais, bem como, a convivência comum e mútua influência de umas com as outras. Conquanto reconheça que a verdadeira província da poesia se encontra na parte emocional da realidade e que ela pode oferecer à verdade uma força apaixonada e pessoal, Dewey aponta

para a seguinte interpretação, tomando as produções dos poetas acima citados, advertindo: “Os poetas não podem escapar das condições que atacam a inteligência do homem em qualquer lugar” (DEWEY, 1969, p. 113, tradução nossa). Para ele, a poesia é sustentada e afetada pela inteligência ou modo de pensar do tempo em que o poeta vive.

Em outras palavras, os poetas de hoje se movem, de alguma forma, pelos traços prevalentes da época responsável pela confecção do mesmo espírito, o qual se encontra presente de modo subjacente às diversas manifestações intelectuais humanas, seja a arte, a filosofia, a ciência ou por uma mesma atitude diante da vida. Ou, dizendo de outro modo: “O que se entende da vida depende, em grande medida, da teoria da vida prevalente, da interpretação que se faz sobre ela e que é recomendada à inteligência” (DEWEY, 1969, p. 113, tradução nossa). Nesse sentido, o autor acredita que

A vida não é um material cru e não trabalhado ao qual o poeta pode aplicar-se diretamente. Vindo ao poeta, a vida já é um universo de significados, de interpretações que de fato o poeta pode preencher/completar, mas não dispensar. Pelo bem ou pelo mal, séculos de pensamento reflexivo vêm interpretando a vida, e suas interpretações permanecem a base e fornecem o instrumento para que todos os poetas possam fazer uso; eles podem simplesmente usar os resultados assimilados dos trabalhos dos homens de ciência e dos filósofos. (DEWEY, 1969, p. 113, tradução nossa).

Ou seja, ciência, arte e filosofia não são incompatíveis, uma vez que a experiência humana é muito mais ampla do que cada um desses conhecimentos, considerado em si mesmo, poderia supor. Dispensar qualquer um deles, por outro lado, seria um suicídio intelectual porquanto o homem não é apenas um ser de conhecimento, mas também o é “[...] de ação, uma criatura com desejos, esperanças, medos, propósitos e hábitos” (DEWEY, 1964b, p. 15, tradução nossa). Nesse sentido, o autor pontua que o homem comum se vale do conhecimento para resolver suas necessidades, para ajudá-lo a construir suas finalidades a partir de desejos bem esclarecidos e soluções plausíveis. Mas, por outro lado, não pode lidar com esses desafios da existência, sem recorrer à ciência experimental que lhe oferece dados obtidos da realidade em que vive. Explana o autor:

Existem, em outras palavras, valores, como também, fatos e princípios conhecidos, e a filosofia é primeiramente interessada com valores – com os fins graças aos quais o homem age. Dado um sistema de conhecimento extenso e acurado, e o homem é ainda desafiado com a questão de o que fazer acerca disso e o que fazer com o conhecimento em sua posse. (DEWEY, 1964b, p. 16, tradução nossa).

De modo surpreendente, o autor aproxima fraternalmente esses conhecimentos com as artes, neste caso particular, a poesia. Vejamos.

Interpretando a poesia de Matthew Arnold no que diz respeito à sua visão sobre a vida, Dewey a relaciona aos estoicos. Quanto ao seu estilo, o autor o percebe próximo a Virgílio, Ésquilo e Homero. No que concerne às suas ideias, Dewey o aproxima de Marco Aurélio, Epiteto e também a Kant, advertindo que tais relações possam ser superficiais, mas que na verdade revelam que tais ideias cresceram no mesmo solo. Segundo ele, “O que é semelhante em todos eles é o espírito subjacente, a atitude diante da vida” (DEWEY, 1969, p. 118). E conclui:

Não consigo livrar-me da convicção de que o peso e a humanidade da mensagem do poeta são proporcionais às ideias humanas e pesadas que ele desenvolve; que essas ideias devem ser capazes de verificar a inteligência, - deve ser verdade naquele sistema de conhecimento que é ciência, nessa discussão do significado da experiência que é filosofia. (DEWEY, 1969, p. 118-119, tradução nossa).

O autor chama a atenção ao fato do necessário reconhecimento do substrato comum que impulsiona as diversas formas e manifestações culturais que o homem realiza diante das perplexidades que apresenta, o que certamente provoca o entendimento dos filósofos frente às suas próprias questões. Dewey explica que quando isso não é reconhecido seria devido ao problema dos dualismos, antes mencionados, das separações entre as diferentes disciplinas e formas de operações que realizam. Nesse sentido, o autor critica o ingrato tratamento que Platão deu aos artistas, pois esses na verdade contribuem para a nossa apreensão dos significados essenciais da experiência pois “A obra de arte pode transmitir a essência de uma multiplicidade de experiências, e às vezes o faz de maneira admiravelmente

condensada e notável (DEWEY, 2010, p. 502). E atesta, contrariando a atitude de Platão frente aos artistas: “As formas ou Ideias que Platão julgou serem modelos e padrões das coisas existentes se originaram, na verdade, na arte grega [...]” (DEWEY, 2010, p. 502).

Assim, podemos resumir sua defesa de que deverá haver uma reconhecida interlocução íntima, real e balanceada entre os saberes humanos. Mas que isso infelizmente não se deu ao longo da história do pensamento, principalmente, pela depreciação da experiência sensível colocada num patamar de inferioridade em relação a saberes mais seguros porque apreendidos por vias do requintado avanço intelectual humano. Então, explica o problema:

Toda experiência direta é qualitativa, e as qualidades são o que torna a própria experiência de vida diretamente preciosa. Mas a *reflexão* vai além das qualidades imediatas, porque se interessa pelas relações e despreza o contexto qualitativo. A reflexão levou ao ponto da aversão essa indiferença às qualidades. Tratou-as como obscurecimentos da verdade, como véus lançados sobre a realidade pelos sentidos. O desejo de depreciar as qualidades sensoriais imediatas – e todas as qualidades são mediadas por alguns dos sentidos – é reforçado pelo medo do sensível [...]. (DEWEY, 2010, p. 501).

Penso que nesse ponto da discussão, Dewey nos traz contribuições relevantes ao professor de filosofia, ao quebrar fronteiras muito determinadas por padrões epistemológicos rígidos entre os conhecimentos que transitam na escola. Parece assim, abrir leques de trabalho interdisciplinar e possibilidades importantes para a utilização da poesia (como também de outras artes), por exemplo, como recurso didático, o que requer, contudo, um bom conhecimento do profissional sobre esse universo interpretativo.

#### **4. OS ESFORÇOS TEÓRICOS DE DEWEY PARA A PROMOÇÃO DA EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA**

Em primeiro lugar, dentro deste tópico, urge pontuar que para o autor aqui em pauta não há conflito entre os saberes. O que há centralmente em suas críticas é uma forte contestação das imposições teóricas

marcadas por uma visão autoritária e dogmática de conhecimento, especialmente, estabelecida pela filosofia tradicional fundamentada em verdades absolutas e princípios inquestionáveis, aquela que nos forneceria o conhecimento da realidade última, suprassensível e, por isso, superior. Para ele, esse tipo de saber encaminha a sociedade para a obediência a padrões culturais gerais que interceptam a compreensão do movimento próprio da realidade, as mudanças nos costumes, o avanço e crescimento sociais e a investigação indispensável a um mundo em transformação constante.

Nesse sentido, a postura progressiva proposta por Dewey colide com o escolasticismo, conservadorismo, tradicionalismo em todas as esferas da atividade humana, justamente porque embasada numa visão de realidade em mudança permanente, fundamentalmente em razão da transação entre os organismos diversos existentes na realidade, o que se confunde com a própria vida natural e social. Tal característica se estende à sociedade e cultura e pode gerenciar experiências que realmente permitem o crescimento requerido pelos seres em contínua atividade, desprezando as experiências deseducativas que levam à estagnação. Isso, evidentemente, quando o diagnóstico educacional deweyano é levado em consideração. Se amplamente de posse de um tipo de pensamento próprio aos seres mais evoluídos e educados, isto é, o pensamento reflexivo, evitar-se-ão aquelas experiências que prejudicam o movimento progressivo, que impedem o desenvolvimento no espírito individual e coletivo. É preciso, portanto, engendrar um tipo de educação escolar movida por experiências ao mesmo tempo genuínas, integrais, emocionais e estéticas, impulsionadoras do crescimento.

Recuperando o valor central e primacial da “experiência”, seu naturalismo empírico ou filosofia pragmática advoga o trabalho filosófico-educacional apoiado nos problemas reais encontrados na natureza e na vida social, em cujo âmbito todos estão enredados, devendo estar impulsionados pela escola na busca investigativa das soluções desses problemas e perplexidades. Nesse sentido, as soluções arcaicas e impositivas oferecidas pela filosofia tradicional são dispensadas, mostrando-se desconexas do mundo da vida.

Com efeito, a filosofia da experiência deweyana requer a consideração ao “princípio de continuidade”, posto que nossas ações se movimentam em razão das consequências que produzem, o que permite perceber uma ação realizada no fluxo contínuo do passado, presente e futuro. As ideias que ocorreram no passado devem ser inventariadas para se conhecer como foram localizados os problemas cruciais daquele contexto, quais as soluções foram engendradas e como os modos de ação foram efetivados para o seu enfrentamento, localizando assim os antecedentes do pensamento e das ações provocativos dos resultados observados no presente. Trata-se de uma investigação deliberada, metódica e reflexiva.

No tempo presente em que agimos, portanto, não devemos dispensar “o contexto” em que a ação ocorre, a relação ao ambiente do qual emergem os problemas, mas isso feito não de modo determinado, inflexível, dogmático. É preciso, portanto, um novo modelo de inteligência mais versátil, flexível, curiosa e investigativa guiada pelo pensamento reflexivo atento às consequências do pensar e agir, aquele que, portanto, controla as experiências.

Percebemos até aqui as relações que Dewey estabelece entre a filosofia e a ciência experimental, como aliadas para a conquista do pensamento circunscrito no âmbito da vida, da imanência, da existência real, da descoberta, mais apropriado a um mundo natural em movimento. A presença das ideias entre nós, enquanto visão de mundo, é indiscutível, como também inevitável é a influência que elas exercem sobre nós. Por isso, a necessidade de nos apropriarmos do tipo de pensamento que vagueia entre nós, para não sermos subsumidos pelas explicações oferecidas por pessoas tidas como profetas do conhecimento do mundo. Estudar as origens das ideias, os seus antecedentes e o desenrolar das argumentações que se desenvolvem na história da filosofia, procurando readaptar as soluções e os métodos usados e já realizadas ao presente, é um meio salutar para não termos essas ideias como “poeiras ou nuvens” que acabam por embaralhar a nossa visão diante dos fatos do mundo. Ou, o que é pior: incorporadas frequentemente pelos variados códigos que dirigem a conduta humana e pelos sistemas educativos, as ideias produzidas pelos filósofos podem se tornar “verdades” a serem peremptoriamente impostas, obedecidas e seguidas, sem que haja abertura

para investigação ou questionamento (DEWEY, 1971). Aprender a investigar torna-se correlato a aprender a aprender, a problematizar e a buscar entender o fenômeno pela ação de examinar, analisar, pesquisar, atentando para os resultados de sua efetivação no futuro, numa visão progressiva.

Dewey, portanto, advoga uma aliança entre uma filosofia empírico-pragmática com a ciência, acompanhada por uma atitude oposta àquele tipo de filosofia que se coloca num patamar de superioridade em relação à experiência, como também o autor se confronta com os costumes dogmáticos e o autoritarismo das circunstâncias imediatas favorecedor dos hábitos rotineiros próprios do senso comum. A pretensa filosofia das verdades absolutas entende que há um reino de verdades fixas e eternas apreendidas somente pela inteligência e pelos meios compatíveis, independentes da ciência. É esta a filosofia combatida pelo autor. Para ele, no entanto, a filosofia sempre será requerida frente às questões dos valores, das análises sobre os problemas a serem enfrentados pelos homens e mulheres em diferentes situações da vida, conflitos e dificuldades originadas na existência efetiva, auxiliando-os na formação de atitudes e propósitos e na avaliação das consequências das suas ações no mundo coletivamente vivido.

Ademais, a formação científica é uma forte aliada na educação, uma vez que exige a criatividade, a observação, a investigação, a testagem dos dados e crenças, contrariamente à mera atitude de memorização de conteúdos e aceitação tácita dos resultados ensinados por outrem. Para ele, “A filosofia experimental é aquela que apresenta um espírito genuíno de uma atitude científica no esforço de obter para o método científico este lugar central na educação” (DEWEY, 1964b, p. 19, tradução nossa). Não se pode, portanto, desconsiderar o referido método para o entendimento dos fenômenos da realidade. Contudo, Dewey esclarece:

[...] para encontrar os fatos deste mundo e as suas causas, é claro que deveremos recorrer às matemáticas, à física, à química, à biologia, à antropologia, à história, etc., e não à filosofia. Às ciências é que compete dizer quais as generalizações admissíveis sobre o mundo e quais, especificamente, são elas. Mas quando perguntamos *que espécie de atitude permanente ativa para com o mundo* as revelações científicas exigem de nós, estamos a formular uma questão filosófica. (DEWEY, 1952, p. 425).

É, pois, essa atitude racionalizada, devendo ser embasada na realidade dos fatos, que demonstra a vinculação necessária da filosofia com a ciência e que faz constituir-se a primeira numa visão geral de mundo, influenciando na direção da conduta humana. É geral por pretender colocar os fatos e ações isolados no todo que oferece significação ao conjunto dessa visão antes referida. Os conflitos, as dúvidas e dificuldades que movem o pensamento fazem com que a filosofia sugira análises e métodos, arquitete hipóteses, sempre facilitando a continuidade da experiência humana, buscando um ponto compreensivo capaz de harmonizar as partes em dissonância.

O terreno educacional é o solo mais apropriado para essa compreensão filosófica da fonte de um dado problema e a luta que ele enseja, uma vez que a aceitação ou rejeição frente ao mesmo manifesta diferenças evidentes na prática. Daí considerar-se “[...] a educação como o processo de formar atitudes fundamentais, de natureza intelectual e sentimental, perante a natureza e os outros homens [...]” podendo ser definida a própria filosofia como “[...] teoria geral da educação” (DEWEY, 1952, p. 429), sendo a última “[...] sua prática deliberadamente empreendida” (DEWEY, 1952, p. 434).

É oportuno trazermos para esta discussão a ênfase que Dewey estabelece ao aspecto social que deve sempre estar presente no projeto educativo, o que torna necessária a própria filosofia da educação, e porque a escola tem uma função social que lhe é inexorável sob pena de não ser reconhecido o seu importante papel formativo. Essa ideia desafia e complementa a noção de que a escola tem o compromisso com o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos. Porém, esclarece o autor que esse fator não poderá jamais ser tomado em isolamento.

Uma sociedade de indivíduos livres na qual todos, com seu próprio trabalho, contribuem para a liberação e o enriquecimento da vida de outros, é o único ambiente no qual qualquer indivíduo pode realmente crescer normalmente à sua plena estatura. Um ambiente no qual alguns são praticamente escravizados, degradados, limitados, sempre reagirá para criar condições que impeçam o pleno desenvolvimento mesmo daqueles que imaginam desfrutar da plena liberdade para um crescimento não obstruído. (DEWEY, 1964a, p. 12, tradução nossa).

Dewey se preocupa com o andamento que a sociedade moderna industrial vem realizando, gerando competição e exploração, compondo um cenário de violência que deverá ser enfrentado tenazmente por boas ideias e iniciativas práticas. Para ele as escolas, por alguma razão, falharam na preparação e no enfrentamento da situação perigosa que estiveram vivenciando, por exemplo, o crescimento das campanhas nacionalistas e racistas das décadas de guerras que marcaram o século XX. E, então, o autor pontua outra necessidade colocada à filosofia da educação e às efetivas práticas escolares:

A outra necessidade especialmente urgente na atualidade está ligada à onda inédita de sentimento nacionalista, de preconceito racial e nacional, de prontidão para recorrer ao teste das armas para resolver questões, que anima o mundo na atualidade. As escolas do mundo devem, de algum modo, ter falhado gravemente ou o surgimento do espírito maligno em escala tão vasta não teria sido possível. (DEWEY, 1964a, p. 13, tradução nossa).

Como vemos, esta questão já afligiu vigorosamente o pensamento filosófico-educacional de outros tempos, mas parece que pouco tem sido feito para paralisar a força desumanizadora que desarticula as ações em seu enfrentamento. Para o autor, sabendo mais claramente quem é o inimigo, podemos nos aparelhar melhor para combatê-lo. E, argumenta:

A menos que as escolas do mundo possam engajar-se num esforço comum para reconstruir o espírito de entendimento comum, de empatia e boa vontade mútuas entre todos os povos e raças, exercitar o demônio do preconceito, isolamento e ódio, as próprias escolas provavelmente serão submergidas pelo retorno geral à barbárie, que é o resultado certo das tendências atuais se elas continuarem sem controle pelas forças que somente a educação pode evocar e fortalecer. (DEWEY, 1964a, p. 14, tradução nossa).

Diante do exposto, o autor investe nos esforços propositivos para resultar em ações pedagógicas melhor aparelhadas teoricamente. Para ele, estimular o espírito investigativo, questionador e curioso diante da realidade, por exemplo, como opção formativa ampliada a todos, significa ao mesmo tempo estimular a própria democracia, um modo de vida de igual

qualidade. Quando entendemos que conhecer é uma atividade una em que participam tanto a mente quanto o corpo, tanto o espírito quanto as experiências sensoriais, num esforço teórico-prático por compreender e resolver os problemas, estamos mais aptos para nos integrarmos ao mundo social, uma vez que a sociedade não deve se incompatibilizar e se distanciar dos ideais, sonhos e interpretações individuais. O modo de viver associado, para ser efetivado num grupo social, precisa considerar um cada vez maior número de interesses compartilhados, necessitando também de um referencial que combata os dualismos, separações ou antíteses, os preconceitos, as classificações e hierarquias nefastas ao real movimento progressivo. Daí ser a educação o campo necessário da renovação, reconstrução ou reorganização da experiência humana na sociedade moderna e democrática.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Interessante na finalização dessa exposição é chamar a atenção sobre a valorização que Dewey endereça à filosofia da educação, justamente por ser a educação, especialmente escolar, o lugar em que o processo formativo acontece “pelo conhecimento ampliado”, pelos cuidados pedagógicos intencionalmente estabelecidos. E o que é surpreendente: a formação escolar não é garantida total e definitiva pelas ações que aí ocorrem. O grande desafio seria como fazer perdurar as atitudes e disposições fora do âmbito da instituição, na vida social em geral, na família, no trabalho, por exemplo.

O autor reconhece a grandeza da escola sobretudo porque é aí que o conhecimento e os valores poderão ser testados e integrados para conduzirem as ações na sociedade, constituindo-se num laboratório para a vida democrática. A escola deve assegurar aos “imatuross” o ambiente próprio para a sua inserção na vida social o que, na verdade, deve ser a continuidade das suas experiências escolares e vice-versa. Projetando suas ações para a felicidade de todos, a escola oferece direção, devendo ter como norte o desenvolvimento contínuo de cada um para o exercício de uma vida efetivamente associada, no seio da democracia.

Contudo, isso só acontece quando há o acompanhamento das proposições escolares por uma bem estabelecida filosofia da educação que,

se ausente, faz com que a escola se guie cegamente nos seus propósitos e finalidades ou, simplesmente, deixe-se levar pelas tradições e costumes que dispensam a investigação e a testagem exigidas por uma filosofia da experiência em vista do pensamento reflexivo e livre como um dos indispensáveis recursos para a real conquista da democracia.

## REFERÊNCIAS

- DEWEY, J. *Arte como experiência*. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DEWEY, J. *Como pensamos*. Tradução e notas de Haydée de Camargo Campos. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DEWEY, J. *Democracia e educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.
- DEWEY, J. Experiência e natureza. Tradução de Murilo Otávio R. P. Leme. In: JAMES, DEWEY, VEBLEN. *Col. Os Pensadores*. São Paulo: Editora Cultural e Industrial, 1974. v. 43. p. 159-186.
- DEWEY, J. *How we think*. New Delhi: Cosmo, 2004.
- DEWEY, J. Poetry and philosophy. In: BOYDSTON, J. A. (ed.). *The early works, 1882-1898*. v. 3: 1889-1892. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press; London and Amsterdam: Feffer & Simmons, 1969. p. 110-124.
- DEWEY, J. *Reconstruction in philosophy*. Boston: Beacon Press, 1957.
- DEWEY, J. The need for a philosophy of education. In: ARCHAMBAULT, R. D. (ed.). *John Dewey on education: selected writings*. New York: The modern library, 1964a. p. 03-14.
- DEWEY, J. The relation of science and philosophy as a basis for education. In: ARCHAMBAULT, R. D. (ed.). *John Dewey on education: selected writings*. New York: The modern library, 1964b. p. 15-19.
- DEWEY, J. Why study philosophy. In: BOYDSTON, J. A. (ed.). *The early works, 1882-1898*. v. 4: 1893-1894. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press; London and Amsterdam: Feffer & Simmons, 1971. p. 62-65.
- PESSOA, F. Arquivo Pessoa. *O meu olhar é nitido como um girassol II* - de Alberto Caieiro. 2019. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/1463>. Acesso em: 28 mar. 2019.

# O APRENDIZADO COMO CRIAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE BERGSON, ARTE E ENSINO DE FILOSOFIA

Mariné de Souza Pereira<sup>97</sup>

Ele olhou-a severo:

- Que você não saiba qual o maior homem da atualidade, apesar de conhecer muitos deles, está bem. Mas que você não saiba o que você mesma sente é que me desagrada.

Olhou-o aflita:

- Olhe, a coisa de que eu mais gosto no mundo... eu sinto aqui dentro, assim se abrindo... Quase, quase posso dizer o que é mas não posso...  
- Tente explicar, disse ele de sobranceiras franzidas.

---

<sup>97</sup> Doutora em Filosofia (USP-SP). Professora de Estética nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Filosofia da Universidade Federal do ABC, onde também atua no núcleo UFABC do PROF-FILO. Integra o grupo de pesquisa do CNPq *Laboratório de Pesquisa e Ensino de Filosofia* (LaPEFil).

- É como uma coisa que vai ser... É como...
- É como?... – inclinou-se ele, exigindo sério.
- É como uma vontade de respirar muito, mas também o medo... Não sei... Não sei, quase dói. É tudo... É tudo.
- Tudo?... – estranhou o professor.

[...]

Liberdade é pouco. O que desejo ainda não tem nome.

(Clarice Lispector, *Perto do coração selvagem*, 1990).

Por que tomar o pensamento de Bergson como aquilo que nos faz pensar sobre a presença e a importância da arte no ensino de filosofia, se ele não dedicou qualquer de suas obras à estética ou à pedagogia? O que um filósofo do final do século XIX e início do XX pode nos dar a pensar sobre o ensino de filosofia hoje? Como a filosofia da duração é capaz de contribuir para a nossa compreensão da arte, instigando-nos a pensar, além do mais, possibilidades mediadoras dos objetos artísticos nas aulas de filosofia?

Para esboçar respostas possíveis às questões aludidas, a partir do que somos capazes de entrever na disposição e intercessão daquilo que se nos interroga, importa primeiramente apontar algo sobre o pensamento de Bergson, na trilha em que ele nos dá a pensar aqui, uma vez que o nosso pensamento será elaborado no encaicho do dele. Destarte, lembramos que a filosofia bergsoniana é um contundente esforço de desvelamento do próprio pensamento, contrapondo a seus mecanismos os meios para fazê-lo reverter a sua marcha habitual, naturalmente direcionada, de modo a que ele aceda tanto quanto possível ao que não lhe é dado de ordinário conhecer. Nesta senda, é famosa a sua crítica aos sistemas de pensamentos e aos problemas da linguagem ou da expressão. Trata-se de um pensamento que vai *se fazendo* com a crítica à tradição filosófica, a qual é simultânea à consolidação de uma filosofia que se pretende aberta, a ser realimentada e ampliada. E, porque se trata de um pensamento que tem na mobilidade, essência do movimento, a sua fonte, não podendo certamente retê-la, já que o que se busca é a apreensão e expressão do que flui e muda, tal se constituirá numa perseguição metódica ao tempo, ou numa experiência

de pensamento que é um encontro com o que há de mais íntimo a nós e ao mundo, e isto significa, por mais paradoxal que pareça – e seja –, a busca de mediações para o conhecimento do imediato. Assim, ao falarmos do *pensamento* de Bergson, estamos nos referindo a algo que se faz a contrapelo da própria noção de pensamento, se identificada às operações do entendimento, porque remete ao que comumente descolamos do pensamento, abrangendo e privilegiando nossas emoções, afetos e lembranças. Um pensamento amplo que reconhece nisto que frequentemente se renega, ou inferioriza, aquilo que nos constitui de modo mais profundo, que nos identifica, se pensarmos em uma identidade que é singular em sua contínua mudança, porque é tempo (duração). Tudo isso significa dizer que o pensamento de Bergson compreende também, ou sobretudo, o que não podemos pensar, o que é arisco ao próprio pensamento, já que não se pode capturá-lo nas teias do discernimento, permanecendo confuso e ininteligível. Como pensar o que não se dá naturalmente à compreensão, o que escapa, posto que é qualidade, diferença e contínua transformação?

A resposta só pode ir na direção de um esforço de apreensão que já é desnaturalização da forma usual pela qual pensamos, mas que é também, necessariamente, mudança na natureza do sentido, quer pela transformação do que sentimos, quer pela significação adquirida. De qualquer modo, a impossibilidade de pensar o que escapa ao pensamento e à linguagem usuais não faz calar a filosofia. Para Bergson, tal é a sua tarefa, e, conseqüentemente, ela deve criar novos meios de pensar e se expressar. Meios apropriados ao seu objeto, constituindo um método cujo caráter essencial é a precisão, que se designa como intuição, e ao qual corresponde uma mudança significativa na linguagem da filosofia, tornando parte dela, por exemplo, o recurso a múltiplas imagens ou metáforas, alçadas de modo definitivo à condição de dignidade filosófica. Nesse propósito de pensar e expressar a duração, a filosofia bergsoniana terá na arte um aliado crucial. Toda a sua obra será permeada por exemplos, apontamentos e reflexões sobre a natureza da arte ou da criação artística. Mais. Consideramos a presença da arte como intrínseca ao pensamento de Bergson, porque ela é tomada como paradigma à filosofia que se dedica à apreensão temporal da realidade, ainda que entre ambas – arte e filosofia – encontrem-se

diferenças que não podem ser desconsideradas. Sobre isso falaremos um pouco neste texto, procurando apontar o papel modelar da arte, tal qual se apresenta na obra de Bergson, e buscando discutir a sua colaboração ao ensino de filosofia, tanto a partir do que ambas têm em comum, quanto em relação ao que as distingue.

Pelo que foi indicado, e pelo que se espera desenvolver neste texto, o fato de Bergson não ter dedicado uma de suas obras especificamente à estética ou ao desenvolvimento de uma teoria da arte não impede que a sua filosofia seja tomada como fonte profícua de aprendizagem quanto à arte e sua familiaridade com a dimensão filosófica do conhecimento. Isto posto, vale dedicar algumas linhas à outra supramencionada “ausência” da obra bergsoniana, qual seja, o desenvolvimento de uma pedagogia ou de uma teoria da educação, à qual se vincularia o estudo propriamente voltado à filosofia enquanto disciplina escolar.

No que tange à reflexão de Bergson sobre a educação, ainda que ela não conste no mesmo plano de suas obras publicadas, são encontrados artigos, cartas, prefácios e outros textos circunstanciais do autor dedicados ao tema, de modo que tal reflexão está presente desde os primeiros discursos até os seus últimos escritos. Esta constatação é a base do posicionamento de Jean Lombard no livro *Bergson: Création et Éducation* (1997), de acordo com o qual o pensamento pedagógico de Bergson não se reduziria a uma série de notas dispersas, independentes de sua atividade filosófica, constituindo mais propriamente uma presença contínua ao longo de sua obra, já que as aparições de textos sobre o tema se encontrariam do início ao seu fim<sup>98</sup>. Para o autor, e é este o cerne do seu estudo sobre o tema do livro em questão, mesmo que uma teoria da educação não seja o principal objeto dos conceitos filosóficos bergsonianos, uma pedagogia pode ser deles deduzida. Nesse sentido, destaca-se a luta travada pela educação contra as ideias e percepções feitas, prontas ou acabadas (preconcebidas) – contra o pensamento preestabelecido e as verdades simplistas; tudo isso que traduz uma confiança excessiva da inteligência (LOMBARD, 1997, p. 37). Consequentemente, é incompatível ao ensino de filosofia, assim como à

---

<sup>98</sup> Logo no início do livro, o autor apresenta uma lista dos textos de Bergson que trariam reflexões sobre o tema, constando todos na coletânea *Mélanges*. A esse respeito, conferir, portanto: LOMBARD, 1997, p. 8.

reflexão propriamente filosófica, a transmissão de um saber estabelecido. Mais ainda: ambas (filosofia como disciplina escolar e filosofia propriamente dita) não se separam, como declarado nas palavras do comentador às quais fazemos coro, a saber:

Não estava certamente na intenção de Bergson aceitar que se distinga uma filosofia de uso escolar e a filosofia propriamente dita, já que ele não cessou de lembrar, para todos os outros ensinamentos, a unidade do trabalho do espírito que faz com que uma disciplina esteja sempre toda em cada uma de suas partes, aí compreendida as mais elementares (LOMBARD, 1997, p. 127).

Cabe lembrar também que a unidade do trabalho do espírito se faz na diferenciação ou produção de diferença entre os seus elementos, já que unidade não quer dizer identidade entre as partes. O mesmo vale para a disciplina filosofia, cujo aprendizado é parte que se desprende dela, desdobra-se e conduz a novas descobertas, instituindo o novo em relação a ela, se não é pura identidade (repetição ou reprodução). Outrossim, uma filosofia e o seu aprendizado não se distinguem, ainda que sejam permeados pela diferença. E é por isso que uma filosofia que se constitui como abertura, que prima pela colaboração (presente ou futura), de modo a afirmar a sua constituição progressiva, como a bergsoniana, e que, para tal, aponta incansavelmente os riscos do pensamento cristalizado e dos conceitos estáticos (imóveis e imobilizadores), buscando conceitos fluidos, capazes de seguir a realidade em todas as suas sinuosidades e de expressar o raro e o novo, só pode compreender o aprendizado do ponto de vista da criação. Assim sendo, seu domínio se encontra com o da arte. Por conseguinte, sem nos dedicarmos a uma pedagogia bergsoniana, ou algo que o valha, o que não é o escopo deste texto, esperamos que, ao abordar a importância da arte para a filosofia da duração, buscando, a partir disso, refletir sobre possíveis colaborações suas ao ensino da disciplina de filosofia, contribuamos de algum modo para apontar algo sobre a importância que esse filósofo do final do século XIX e início do século XX pode ter para discussões sobre ensino e aprendizagem hoje, no século XXI.

## A LOQUACIDADE SILENCIOSA

Se uma filosofia bergsoniana da arte aflora em sua obra, sem que seja especificamente tematizada em nenhum de seus livros, em dois deles encontramos textos que condensam o cerne dessa “estética presente e ausente”, para usar a feliz expressão de Frédéric Worms na apresentação da coletânea *O Pensamento e o movente* (2009, p. 10)<sup>99</sup>, a qual reúne trabalhos que abordam a questão do método filosófico e constitui o último livro publicado pelo filósofo, apesar de não ser o último livro por ele escrito. Um dos textos a que nos referimos é uma conferência que se encontra justamente nessa coletânea, “A percepção da mudança”, e que foi pronunciada por Bergson na Universidade de Oxford, em 1911. Mas não se trata apenas de uma conferência, ou de um texto menos importante frente aos seus grandes livros, uma vez que o próprio filósofo, ao fazer o percurso retrospectivo de seu pensamento na segunda introdução da coletânea (tomada pelos estudiosos, juntamente com a primeira introdução, como a sua autobiografia intelectual) e mostrar como foi avançando ou abrindo caminho no esforço de pensar a mudança pura, insere “A percepção da mudança” como etapa avançada neste processo, após lembrar momentos concernentes a alguns de seus livros consagrados, como *O ensaio sobre os dados imediatos da consciência* e *Matéria e Memória*. Texto cuja relevância é incontestável, seu tema é justamente a natureza real da mudança, compreendendo o desafio metódico de estabelecer um itinerário que permita o conhecimento metafísico do real. E quanto ao segundo texto a que nos referimos acima, como parte do núcleo da filosofia bergsoniana da arte, trata-se daquele que é considerado como o mais importante escrito do autor no que concerne ao tema, o qual se insere no livro *O Riso*.

Obra que compreende três textos sobre o riso especialmente provocado pelo cômico, que foram originalmente publicados na *Revue de Paris*, em fevereiro e março de 1899, como nos conta o autor em seu

<sup>99</sup> Fazemos menção aqui à primeira edição crítica das obras de Bergson, *Le Choc Bergson*, que compreende um trabalho coletivo, com direção de Frédéric Worms, no qual cada obra do filósofo, sob a responsabilidade de um estudioso, contém notas (explicativas, remissivas, históricas etc.), textos selecionados sobre o tema, apresentação do conteúdo e outros itens, formando um dossiê bastante completo sobre os livros do autor. Edição valiosíssima para os estudiosos do filósofo, foi tomada aqui como fonte de estudo, apesar de as citações terem sido em geral retiradas das boas traduções brasileiras, com a exceção do livro *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência* (BERGSON, 2007), cuja tradução das passagens aqui citadas é nossa.

prefácio, *O Riso* procura responder por que as coisas se tornam risíveis ou por que rimos, a partir da persecução de um método que permita determinar os processos de fabricação do cômico. Mas o que nos interessa aqui é como, ao abordar a “comicidade de caráter” (terceiro capítulo), revelando a tensão entre as normas gerais da sociedade e a individualidade de um caráter, Bergson apresenta sua concepção sobre a ambição da arte, qual seja: revelar a natureza, já que é “uma visão mais direta da realidade” (BERGSON, 2001, p. 118). E isto tem consequências enormes tanto no que concerne à arte quanto no que toca à filosofia.

*O Riso* não inaugura as reflexões bergsonianas sobre o processo artístico em seu esforço de captar e expressar a realidade. Melhor dizendo, seu primeiro livro, *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência* (1889), é já permeado por apelos à arte ou por exemplos que dela se valem, sobretudo no que diz respeito ao trabalho do romancista. Teremos ocasião abaixo de mencionar alguns desses momentos. N’*O Riso*, contudo, encontra-se mais explicitamente condensada a sua concepção filosófica da arte, o que aparece em uma parte do terceiro capítulo, inaugurada justamente pela pergunta “Qual é o objeto da arte?”. A resposta, na sequência do texto, inicia-se com a constatação da insuficiência de nossa percepção, afirmando que seria possível argumentar que a demonstração de tal limitação se encontra presente ao longo de toda a história da filosofia, sendo inclusive os problemas dela advindos que teriam dado origem à própria filosofia. Mas é de um modo novo que se desdobrará o alcance dessa problemática na filosofia bergsoniana, não no sentido de um ultrapassamento da percepção para algo fora dela, e sim na direção de um ultrapassamento que vise voltar à própria percepção, dilatando-a ou estendendo-a, de modo a percebermos o que não fomos feitos para perceber. Nas palavras do autor:

Se nossos sentidos e nossa consciência fossem diretamente impressionados pela realidade, se pudéssemos entrar em comunicação imediata com as coisas e conosco, acredito que a arte seria inútil, ou melhor, que seríamos todos artistas, pois nossa alma vibraria então continuamente em uníssono com a natureza. Nossos olhos, ajudados por nossa memória, recortariam no espaço e fixariam no tempo quadros inimitáveis. [...] Ouviríamos cantar no fundo de nossa alma, como música às vezes jubilosa, porém no mais das vezes queixosa, mas sempre original, a melodia ininterrupta de nossa vida interior. Tudo

isso está em torno de nós, tudo isso está em nós e no entanto nada de tudo isso é percebido por nós distintamente (BERGSON, 2001, p. 112-113).

Entraríamos em comunicação imediata com as coisas e conosco se nossos sentidos e nossa consciência fossem diretamente impressionados pela realidade. Por que não o são? Porque entre nós e as coisas, entre nós e nós mesmos, interpõem-se elementos de mediação, os quais são de certo modo necessários porque ligados às necessidades evolutivas e pragmáticas da existência humana.

Perceber usualmente é selecionar ou recortar naquilo que nos impressiona o que interessa, identificando semelhanças e construindo generalizações que facilitem a nossa ação, o que é feito naturalmente, por funções corporais em primeiro lugar. A isso, segue-se a construção de representações cujo caráter principal é o de preencher, com ideias abstratas e gerais, aquilo que não percebemos. Ou melhor, o que não percebemos, concebemos. E conceberemos a mudança a partir não de sua percepção, mas dos artifícios que criamos, filosófica ou comumente, para atestar a sua existência.

Nos dois textos supramencionados, faz-se presente uma imagem recorrente na obra de Bergson quando compete mostrar as dificuldades imanentes a nós no que diz respeito à visão direta da realidade: a interposição de um véu “[e]ntre nós e a natureza – mas que digo? – entre nós e nossa própria consciência” (BERGSON, 2001, p. 113). A “*fada* [que] teceu esse véu”<sup>100</sup> o fez de acordo com um movimento de sobrevivência da espécie. Ou seja, ligou a nossa percepção do mundo à impressão útil que os objetos têm sobre nós, porque o adágio maior da vida é justamente “*Primum vivere*” (BERGSON, 2006, p. 57), e “[v]iver consiste em agir” (BERGSON, 2001, p. 113). Extraímos do mundo, para tanto, o que possa orientar nossa conduta, a partir de uma simplificação prática que ressalta as semelhanças úteis e apaga as diferenças inúteis. As coisas sendo então classificadas (etiquetadas) de acordo com aquilo que nos permite identificá-las – suas características comuns, como por exemplo “um ou dois traços que facilitarão o reconhecimento prático” (BERGSON, 2001, p. 114) –, perdendo a

---

<sup>100</sup> Adaptação da questão “Que fada teceu esse véu?” (BERGSON, 2001, p. 113).

sua individualidade – “certa harmonia totalmente original de formas e de cores” (BERGSON, 2001, p. 114) – sempre que não for útil percebê-la. Privamo-nos, portanto, da singularidade das coisas e dos diferentes matizes que colorem o mundo. É possível superar isso, ou estamos *fadados* a tais limites? A resposta de Bergson será tecida com a arte e a filosofia, tendo esta última um papel primordial porque deve ser definida por “um esforço para ultrapassar a condição humana” (BERGSON, 2006, p. 225).

A filosofia é aquela que se dá como tarefa escalar de volta a inclinação natural de nossa inteligência, a qual, na esteira da percepção, caracteriza-se naturalmente pela utilidade, sendo adaptada à realidade sobre a qual pode agir, enquanto faculdade artífice de utensílios, que combina e separa, arranja e desarranja, coordena e não cria (BERGSON, 2006, p. 153); logo, “tão hábil na manipulação do inerte, escancara sua falta de jeito assim que toca no vivo” (BERGSON, 2005, p. 179). Como realizar tal mudança em nós, invertendo a direção normal do conhecimento ou erradicando uma inclinação tão profunda?

Para tanto, ou para perceber a mudança, e não concebê-la abstratamente, será necessário afastar o véu de prejuízos ou o conjunto de hábitos práticos ligados fundamentalmente à satisfação das nossas necessidades, e que impossibilitam a apreensão do imediato. Assim, no texto “A percepção da mudança”, Bergson abordará “as características gerais de uma filosofia que se apegaria à intuição da mudança” (BERGSON, 2006, p. 151), reportando-se aos problemas da tradição filosófica e apontando o caminho para o conhecimento e a expressão do movimento, “que é a própria realidade” (BERGSON, 2006, p. 165). Parte desse método cuida de desvelar as mediações construídas para a nossa sobrevivência, e sedimentadas em nossos hábitos, de modo a revelar meios novos que permitam filosoficamente o conhecimento do imediato – o que não vemos ou percebemos devido ao véu que se interpõe entre nós e o mundo, ou entre nós e nós mesmos<sup>101</sup>.

De acordo com Bergson, se “a vida exige que ponhamos antolhos” (BERGSON, 2006, p. 157), de modo a restringirmos o alcance de

<sup>101</sup> Sobre a questões da necessidade de novas mediações, invocamos as palavras de Bento Prado, em seu livro *Presença e campo transcendental*: “O salto para o imediato não é, ele próprio, imediato. [...] O imediato é objeto de uma conquista, e a volta às fontes é uma longa viagem. A volta às fontes é o caminho que nos leva do para nós ao em si, isto é, que dilui os prestígios do entendimento, tornando visível o oculto” (PRADO JR., 1989, p. 73).

nossa percepção e nos mantermos certos na direção a seguir, isso faz com que, no vasto campo de conhecimento virtual, colhamos apenas o conhecimento atual ou o que concerne à nossa ação, negligenciando o resto, quer isso diga respeito ao âmbito objetivo, quer ao subjetivo, atualizando apenas as lembranças úteis à situação presente, por exemplo. As impressões e lembranças que não são úteis acabam por ser obscurecidas ou só nos chegam confusamente. Como não podemos *de fato* perceber tudo ou de tudo lembrar, recorremos a um paliativo cujo papel é o de “colmatar os vazios da percepção” ou “estender o seu alcance” na dupla direção da matéria e do espírito. E é tal procedimento que deu origem à filosofia, na acepção bergsoniana, segundo a qual, sejam antigos ou modernos, os filósofos “concordam em ver na filosofia uma substituição do percepto pelo conceito” (BERGSON, 2006, p. 152), ao atestarem a insuficiência de nossos sentidos e de nossa consciência.

Seria essa insuficiência de nossa faculdade de percepção que fizera com que a filosofia se embrenhasse na via que a conduziria ao longo dos séculos a partir da construção de um mundo não sensível – “suprassensível” – como fonte primeira de realidade e conhecimento. Em outras palavras, ao desembocarmos em contradições insolúveis no plano da especulação, quando seguimos os dados habituais dos sentidos, voltados para a ação, acabamos por proclamar a necessidade de sair da esfera da mudança, elevando-nos acima do tempo para que o conhecimento seja possível (BERGSON, 2006, p. 161-2). Afastamo-nos assim da realidade e nos prendemos nas teias da abstração. Todavia, para subtrairmos a mudança das contradições, haveria que “recuperar a mudança e a duração em sua mobilidade original” (BERGSON, 2006, p.163). Para tanto, seria necessário irmos na direção contrária não só da filosofia tradicional, tecida na esteira dos instantes imobilizadores de nossa percepção natural, mas também além da própria percepção – além de nós mesmos. Seria isso possível?

Nos termos de Bergson:

Dirão que esse alargamento é impossível. Como pedir aos olhos do corpo ou aos do espírito que vejam mais do que aquilo que veem? A atenção pode tornar mais preciso, iluminar, intensificar: ela não faz surgir, no campo da percepção, aquilo que ali não se encontrava de início. Eis a objeção. – Ela é refutada, cremos nós, pela experiência.

Com efeito, há séculos que surgem homens cuja função é justamente a de ver e de nos fazer ver o que não percebemos naturalmente. São os artistas (BERGSON, 2006, p. 155).

A atenção é apropriadamente um procedimento seletor da percepção. Prestamos atenção apenas naquilo que nos interessa perceber. Dilatar a nossa percepção não exige um empenho maior de atenção, ao contrário. O artista em toda a obra de Bergson é aquele cuja percepção entra em contato imediato com a realidade (tem uma visão mais direta dela) porque é um distraído e desatento – alguém desapegado do lado material, positivista ou pragmático da vida. Assim sendo, ele pode aceder a uma visão da realidade nela mesma, e não para si próprio, já que não está condicionado por mecanismos atentos e seletores. Tal é o caráter metafísico da arte: uma visão da realidade em si, que requer, para tanto, uma ruptura com a realidade tal qual ela é para nós – implica um desapego momentâneo dos condicionamentos de que somos habitualmente feitos, rompendo com as nossas condições corporais habituais, sensíveis e emotivas, para adentrar em um estado de distensão, mais propenso a outro modo de sensibilidade e emoção.

Ao tomar o artista como ser humano ao qual a natureza “esqueceu de vincular a percepção à necessidade”, de maneira a perceber cores e formas “por si mesmas e não para si mesmo”, e ver transparecer através das formas e cores a própria “vida interior das coisas” (BERGSON, 2001, p. 116), a compreensão da arte adquire um significado e um alcance inusuais na tradição filosófica ou teórica da arte, já que não é considerada como imitação da realidade, nem como ilusão (irrealidade) ou acréscimo à realidade percebida. Ela não se acrescenta ao que percebemos, já que mostra o que não percebemos naturalmente. O que ela faz é rasgar as mediações interpostas pela nossa percepção natural entre nós e a realidade – fora de nós ou em nós –, alargando-a, ou nos tornando aptos a perceber naquele contato e naquele momento o que de outro modo nos seria impossível perceber – aguça nossa sensibilidade ou nos torna sensíveis ao que não somos constituídos para sentir. É uma transformação na maneira como sentimos e conhecemos o mundo e a nós mesmos. Há que destacar, contudo, que esse conhecimento, se conhecimento é (se é passível de ter essa

designação), só o é em termos muito distintos do que costumamos assim considerar, pois não se trata de uma representação intelectual. Refere-se a algo mais propriamente vinculado à dimensão profunda do nosso eu, à nossa interioridade afetiva, ao fluxo da nossa consciência, cujos *dados imediatos* são seres vivos, que mudam e, portanto, duram – subjetividade que nessa dimensão significa principalmente emoção. À medida que a poesia ou o romance, por exemplo, “*nos falam, aparecem-nos matizes de emoção, que podiam estar representados em nós há muito tempo, mas que permaneciam invisíveis: assim como a imagem fotográfica que ainda não foi mergulhada no banho no qual irá ser revelada. O poeta é esse revelador*” (BERGSON, 2006, p. 155; grifo nosso). O mesmo pode ser dito de outras artes, pois, ainda que caiba aos escritores a arte de retirar o véu interposto entre nós e nossa consciência, mostrando-nos, sob a lógica aparente das análises de nossos sentimentos, “um absurdo fundamental”, sob a justaposição dos nossos estados de consciência simples, “uma penetração infinita de mil impressões diversas que já cessaram de ser no momento em que a nomeamos”, de modo a considerarmos que eles “nos conhecem melhor do que nós mesmos” (BERGSON, 2007, p. 99), também podemos dizer algo semelhante no que toca à emoção passível de ser despertada pela experiência com outros gêneros artísticos. De qualquer maneira, o que interessa sobretudo aqui é apontar que a emoção, quando a arte nos fala, nos dá a conhecer alguma coisa de nós e do mundo. Mas as diferentes nuances de emoção permanecem em certo nível de desconhecimento intelectual, não podendo ser analisadas ou expressas de acordo com os procedimentos de articulação intelectuais do pensamento e da linguagem. A loquacidade da arte não é excesso porque variação quantitativa (tagarelice). É excedente de percepção do mundo e de nós que nos tinge com incontáveis e inefáveis matizes (variação qualitativa), proporcionando-nos uma experiência que é de certo modo silenciosa, não porque não nos fale, mas porque não pode ser traduzida. Em todo caso, a emoção dela advinda nos modifica. Ao vermos algo que não víamos, movemo-nos junto ao processo da realidade, tornando-nos parte dele. Ativa-se algo em nós que é da dimensão do impulso criador da natureza. Faz-se presente algo da criação em nós. Criação que é a essência da arte, da vida e de nós mesmos.

Vale perguntar como a arte, sendo constituída pela imaginação do artista, desvela um real que é conhecido (no amplo sentido de conhecimento a que aludimos acima) e não dissimulado, numa criação que é revelação, e não distorção. Ora, o artista em sua luta pela expressão do intuído esforça-se por fixar aquilo que é de essência movente, e esse esforço é da imaginação. Na percepção dilatada ou alargada, “imaginação e percepção se fundem em um mesmo gesto de visão”<sup>102</sup>; e, se as imagens não traduzem a intuição, evocam-na, num processo de abertura e indeterminação que lança para o que as ultrapassa. Sua função é a sugestão, não a representação. Assim, ainda que o artista parta de algo individual – que lhe é próprio, já que, por exemplo, “[o] que o pintor fixa na tela é o que ele viu em certo lugar, certo dia, certa hora, com cores que não mais serão revistas” (BERGSON, 2001, p. 120) – e engendre algo individual – como um personagem trágico, pois “[n]ada mais singular que o personagem de Hamlet” –, o que ele cria, “se tiver a marca do gênio<sup>103</sup>, acabará sendo aceito por todo o mundo” (BERGSON, 2001, p.121). Tal o caráter paradoxal da arte: é individual e universal. Naquilo que o artista entreviu e expressou, descobrimos uma parte oculta de nós mesmos, ou experimentamos o que havíamos “percebido sem aperceber” – sem nos darmos conta, sem prestarmos atenção. O que nos interessa na arte, portanto, é o que ela deixa entrever em nós, e é por isso que o esforço de imaginação do artista é por nós reconhecido: porque ele suscita em nós um esforço semelhante, o que não significa que o que ele viu seja revisto por nós do mesmo modo.

A partir do que foi apresentado, compreendemos que a arte precede a filosofia, mostrando que uma extensão das faculdades de perceber é possível. A intuição do artista, sendo natural, capta algo que ele transforma

<sup>102</sup> A esse respeito, conferir o texto de Silva, 1992, p. 147.

<sup>103</sup> O *gênio artístico*, referência tão importante nos domínios da estética, não é negligenciado por Bergson, como vemos na citação acima, mesmo que não seja objeto detido de explanação. À guisa de colaboração, de modo a ampliar tal noção no sentido da visão bergsoniana, e trazendo a marca da artista, em seu esforço imagético de expressão, destacamos uma passagem de *Perto do coração selvagem*, que será citada até o fim para deixar ver também o que se insinua no delicado e temerário ato da escrita, entremeada por aqueles e aquelas que nos ajudam a (nos) conhecer: “Pensou um pouco. Depois, apesar da concessão prolongar-se demais, anotou: ‘Não é o grau que separa a inteligência do gênio, mas a qualidade. O gênio não é tanto uma questão de poder intelectual, mas da forma por que se apresenta esse poder. Pode-se assim ser facilmente mais inteligente que um gênio. Mas o gênio é ele. Infantil esse ‘o gênio é ele’. Ver em relação a Spinoza, se se pode aplicar a descoberta’. – Era dele mesmo? Toda a ideia que lhe surgia, porque se familiariza com ela em segundos, vinha com o temor de tê-la roubado” (LISPECTOR, 1990, p. 135).

em obra, a qual se torna um meio capaz de nos revelar, de modo distinto, a realidade. Contudo, haveria outro meio de apreendermos isso que a arte nos desvenda? A resposta não poderia ser outra: a filosofia. Se a arte precede o conhecimento filosófico, mostrando ser possível a apreensão da realidade temporal, o que a torna um paradigma, isso não significa que ela substitua ou suplante a filosofia. Melhor ainda. Podemos perguntar se...

[...] aquilo que a natureza faz de longe em longe, por distração, para alguns privilegiados [...] a filosofia, em semelhante matéria, não poderia tentar fazê-lo, num outro sentido e de outro modo, para todo mundo? O papel da filosofia porventura não seria, aqui, o de nos levar a uma percepção mais completa da realidade graças a um certo deslocamento de nossa atenção? Tratar-se-ia de *afastar* essa atenção do lado praticamente interessante do universo e de *voltá-la* para aquilo que, praticamente, de nada serve. Essa conversão da atenção seria a própria filosofia (BERGSON, 2006, p. 159).

Enquanto os artistas foram acidentalmente privilegiados pela natureza, a filosofia pode (deve) permitir que todos alcancem uma visão mais direta, sendo precisamente concebida por Bergson como uma reconquista metódica da relação imediata que o artista é naturalmente capaz de ter com a realidade. Ou seja, se, no artista, o desapego (desatenção) é natural, na filosofia ele é “desapego desejado” (BERGSON, 2001, p. 115), que se valerá de certo esforço de desatenção – uma conversão da atenção para o que não é útil –, necessitando para tanto de uma invenção metódica para a apreensão do regularmente inapreensível, porque não é tão simples sobrepujar o hábito e a direção natural de nossa atenção. Na filosofia, a intuição é método. E ele não poderá dar as costas à percepção ou à experiência sensível, ou será incapaz de captar a realidade movente. Dito de outro modo, o pensamento não poderá se sobrepor ou se contrapor à experiência. A preocupação de Bergson é a de alicerçar o pensamento na experiência. Assim sendo, não se pode partir de conceitos prontos e acabados, cabendo buscar conceitos novos, fluidos e flexíveis, adaptados às sinuosidades da realidade movente que constitui a nossa experiência. Nesse processo, terão muita importância as imagens e metáforas como elementos a serem incorporados pelo pensamento filosófico. A isso retornaremos na próxima seção.

Para finalizar esta parte, cabe ainda um último apontamento no que diz respeito à definição da arte como obra de privilegiados em contraposição à filosofia e sua tarefa. Tal contraste aparecerá em outros textos do filósofo, sempre sublinhando a diferença fundamental entre a arte e a filosofia que foi sintetizada na citação acima, na qual Bergson se refere à possibilidade de a filosofia permitir a todos os seres humanos (e não só a alguns privilegiados) uma percepção mais completa da realidade. Seguindo nessa direção, após apresentar as consequências da abordagem que tem em seu cerne a afirmação da substancialidade da mudança, o filósofo voltará, no texto “A percepção da mudança”, à distinção entre arte e filosofia, e enfatizará que esta última poderá obter “satisfações análogas às da arte, mas mais frequentes, mais contínuas, mais acessíveis também ao comum dos homens” (BERGSON, 2006, p. 181), dando-lhe, desta feita, um privilégio sobre a arte. Não é tão surpreendente, portanto, que o autor faça em seguida, ao final da conferência, um comentário muito contrastante com tudo o que fora dito sobre a arte na primeira parte dela e em outros momentos de seus livros, como o fragmento d’*O Riso* que destacamos ao longo deste texto, afirmando que...

[a] arte sem dúvida nos faz descobrir nas coisas mais qualidades e mais matizes do que percebemos naturalmente. Dilata nossa percepção, mas antes na superfície do que na profundidade. Enriquece nosso presente, mas realmente não nos faz ultrapassar o presente (BERGSON, 2006, p. 181).

Acrescentará ainda que “[p]ela filosofia, podemos nos habituar a não isolar nunca o presente do passado que ele arrasta consigo”. Ora, a experiência estética, dilatando a nossa percepção, possibilita um instante de desvio do ordinário, enriquecendo o momento presente, o que tem certamente consequências íntimas, em nosso eu profundo e na emoção, que é dimensão de conhecimento não intelectual, como mencionado acima, mas há algo que ela não permite, na compreensão de Bergson, qual seja, o ultrapassamento duradouro do presente. Para tanto, é preciso “ir metodicamente ‘em busca do tempo perdido’” (BERGSON, 2006, p. 22), esforçando-nos por aprofundar o tempo redescoberto e habituando-nos a não isolar o presente do passado, o que será o mesmo que dar ao passado a

carga ou o valor que ele tem, muito além do presente, já que este nada mais é do que o seu ponto mais condensado, em que as lembranças úteis se inserem. Fazer esse esforço de ultrapassamento do presente significa uma busca metodológica que permita, além do mais, tornar possível que todos os seres humanos sigam o mesmo caminho de acesso a essa visão intuitiva do real. Cabe à filosofia desfazer o que a nossa percepção e a nossa consciência habituais fazem, no interesse de facilitar a nossa ação, e reconduzir a nossa percepção às suas origens, o que quer dizer recuperarmos um presente espesso, elástico e que se dilata indefinidamente para trás, “recuando cada vez mais longe o anteparo que nos oculta de nós mesmos”, tal como podemos ler em “A intuição filosófica” – texto em que também se faz presente o contraste entre artistas e filósofos, cabendo aos últimos a tarefa de permitir “um conhecimento de um novo gênero sem ter precisado recorrer a novas faculdades” (BERGSON, 2006, p. 147). Para Bergson, uma tarefa como essa (filosófica) não se separa de uma espécie de vivificação da existência, de modo que o método está a serviço de um projeto de transformação da existência humana, uma vez que “[...] o pensamento da mudança é um pensamento que muda tudo”, segundo a concisa e profusa expressão de Arnaud Bouaniche (2009, p. 409); e tal seria mais propriamente, podemos dizer, a tarefa de uma educação filosófica.

A arte, apesar de ser portadora de uma espécie de saber, que se relaciona ao excedente de percepção e compreensão do mundo e de nós mesmos, não se confunde com a filosofia, sendo ambas modos distintos de apreensão e expressão da realidade<sup>104</sup>. Enquanto o saber que a arte nos proporciona não pode ser traduzido e não necessariamente precisa ser expresso por nós, sendo muitas vezes algo que nos fala em silêncio, o saber filosófico também enfrentará o fracasso no que se refere à tradução (em qualquer gênero, traduzir aqui é trair), mas é próprio dele a busca da expressão discursiva que possa fazer falar a experiência, compartilhá-la e permitir que outros percorram o mesmo caminho, embora ele não seja nunca identicamente percorrido.

---

<sup>104</sup> A esse respeito, conferir também o supracitado texto de Franklin Leopoldo e Silva, “Bergson e Proust: Tensões do tempo” (SILVA, 1992).

***FAZER FALAR A EXPERIÊNCIA: “SIMPATIZAR” DE PREFERÊNCIA A “SENSIBILIZAR”***

Arte e filosofia compartilham o impulso de revelação da realidade no que ela tem de mais íntimo e imediato como algo que lhes é inerente. Ambas, porém, habitando regiões diferentes, exercerão tal desvelamento de modo bastante diverso, não carecendo cada uma dos princípios que impulsionam a outra. Assim, se há privilégio em alguma direção, isso não desvaloriza qualquer uma delas. Reforça e protege as diferenças, lembrando que são gêneros discursivos distintos, e que uma não precisa se passar ou se confundir com a outra para ter garantida a sua relevância. A arte não é ilustração de teses filosóficas, nem a filosofia é explicação de arrebatamentos ou inauditos artísticos. Considerá-las assim seria empobrecer a ambas. Há diálogo, certamente, já que mesmo na distância se pode supor e buscar aproximação, mas não a ponto de confundi-las ou submeter uma aos ditames da outra. Isto posto, cabe lembrar o que pretendemos nesta seção: refletir sobre a presença da arte nas aulas de filosofia a partir de uma inspiração bergsoniana. Trata-se de uma discussão que, embora ancorada em nossa compreensão da filosofia de Bergson, reivindica, pelo próprio teor temático do que nos é dado a pensar, certa liberdade de reflexão. E, logo de início, se nos impõe dois desdobramentos imediatos da relação de proximidade e distância entre arte e filosofia no que concerne à presença da arte nas aulas de filosofia: não é imprescindível e, estando presente, não deveria ser apenas uma ilustração de teses filosóficas. Usá-la assim é lidar com a arte de maneira instrumental e utilitária, banalizando-a e, de ricochete, tornando também superficial o conteúdo discutido. O que nos leva à seguinte pergunta: como nos relacionar com a arte de modo não instrumental em sala de aula, já que se trata do ensino de filosofia (e não arte), ou seja, de algo que não a tem como fim?

Talvez uma resposta possível – e não pretendemos esgotar ou fechar as possibilidades aqui, mas sim, ao contrário, dispor de um espaço aberto para esse campo de discussão, que possa quiçá contribuir para sua ampliação – seja: propiciar uma experiência com a arte em aula, ainda que de filosofia. Dar tempo (e não apenas espaço) para que o contato permita o contágio, o inaudito fale e o silêncio se instale. Se mediações são imprescindíveis no processo do conhecimento, devendo ser descobertas

ou inventadas para que possam nos situar de modo complexo diante do que queremos compreender, a arte pode ser uma mediação possível nesse sentido, contribuindo não só como recurso metodológico para o conteúdo que se pretende abordar, mas com a ampliação da nossa própria capacidade de compreensão, pelo alargamento da percepção e da imaginação – o que nos leva a outra dimensão de conhecimento, conforme mencionado. Para tanto, é preciso uma subversão da prática usual de forçar o objeto artístico à fala conveniente ou direcionar os sentidos para que captem o que seja adequado ao contexto, e, contrariamente, fazer com que o aprendizado visado seja um esforço de dilatação que comporte o incompreensível – o que é de natureza não abarcável ou traduzível. Nesse sentido, ensinar não se reduz a um conhecimento transmissível, mas se amalgama com o aprendizado, que é mais amplo do que os limites espaciais da sala de aula, porque é (in)definido temporalmente com o entretecer contínuo dos momentos (re)vividos. E, para subverter a ordem prática (pragmática ou utilitária) da existência e do ensino, contando com a arte como recurso de mediação que amplia as possibilidades de compreensão, caberá ao professor um papel também mediador, o que significa assumir uma tarefa metodológica que passa não só pela preparação (esforço de criação) das aulas no que concerne ao conteúdo filosófico, mas que exige igualmente uma imersão no universo do objeto artístico, num necessário exercício de decifração que interroga primeiramente a si próprio nessa experiência original.

A esse papel mediador do professor, que se faz valer, por sua vez, da intermediação da arte em suas aulas, é crucial o “fazer falar a experiência” como esforço de dizer o inefável. Tal é a tarefa da filosofia, de acordo com Bergson, como já apontamos. O que não significa acreditar que tudo poderá ser dito, em sala de aula ou fora dela. Contudo, é um esforço preciso, tanto por sua natureza filosófica quanto pela indispensável busca de meios à sua realização. Como fazê-lo? Abrindo mão dos instrumentos rotineiros de mediação, numa aproximação que não tem a completude analítica com que o conhecimento habitual nos acena, nem a sua segurança. Nesta trilha, questionamos se o que há de mais usual e banal, oferecendo um ponto de vista arbitrário, não seria justamente fazer com que o contato

com a obra de arte principie pelo instantâneo questionamento do gosto ou pelo súbito enunciado de uma opinião – “Gostaram?”, “O que acharam?”.

Iniciar uma aproximação (ou leitura) da obra de arte pela inquisição do gosto pode ser um exercício legítimo de reflexão crítica, se o que se pretende é voltar as opiniões rápidas e rasteiras contra elas mesmas ou fazer ver, no atrito discursivo, e para além dele (no cuidadoso desenvolvimento das mediações temáticas), o quão problemático pode ser a instantaneidade intelectual, a qual, no mais das vezes, será uma reprodução da lógica cultural dominante ou da indústria que padroniza (homogeniza) o gosto e a sensibilidade no sistema de produção capitalista. Se é esse o mote da aula, a leitura da obra permitirá um redirecionamento da atenção, de modo a que os abalos da superfície ressoem em dimensões mais profundas de pensamento. Todavia, principiar pelo julgamento como passo breve ou simples mote para uma suposta abertura dialógica (jeito fácil de começar uma conversa), pode significar não só um empobrecimento da experiência com o objeto artístico, mas também o empobrecimento da experiência propriamente filosófica.

Soa preocupante, portanto, ouvir que se pode lançar mão de uma obra de arte em aula como modo de chamar a atenção dos alunos, seduzi-los ou despertar o seu interesse – correspondendo, nesse sentido, a uma “sensibilização” –, como se o objeto artístico devesse ocupar o lugar de uma atração convidativa. Atração aqui beira à descontração, quando não o é explicitamente, de modo que podemos nos perguntar que tipo de convite ela encarna. Difícil crer que instigar um julgamento fácil (“gostei”, “não gostei”), declarado por opiniões momentâneas (achismos) seja porta de entrada para um pensamento detido e reflexivo. Sem embargo, não podemos encerrar por completo a sensibilização no domínio do entretenimento – nem todo “sensibilizar” será marcado por esse ditame –, mas para que dele se afaste é preciso rever o seu papel no processo de ensino-aprendizagem filosófico. E o primeiro passo deve ser uma preparação por parte do professor no que diz respeito ao objeto artístico tomado (ou a ser tomado) por ele como elemento inerente ao seu curso. Logo, se não é o caso simplesmente de chamar a atenção ou descontrair, mas de provocar um esforço de desatenção ou um redirecionamento da atenção, pelo alargamento da percep-

ção e da imaginação, em vista de um conhecimento efetivo, que não deixa de ser afetivo, porque não há delimitação espacial entre ideias e emoções, como desenvolver a mediação? Que tipo de questão poderia ser parte dela? Como principiar? Como “fazer falar a experiência?”.

Evidentemente, não há um único modo de responder a essas questões, e cada nova obra artística (ou novo trabalho com a obra) exigirá um renovado debruçar-se sobre elas. É certo, de qualquer modo, que considerá-las já é parte do esforço de mediação que intenta propiciar uma experiência de fato, e não um simulacro de descoberta e participação. Por fim, sobre o problema da exteriorização do gosto, por assim dizer, apoiado em juízos ou prejuízos de valor, vale lembrar que não é algo banal a questão relacionada a quem deve legislar ou julgar a arte. Como não vamos entrar nessa seara, o que pretendemos enfatizar aqui é apenas o cuidado que devemos ter em aula quando se trata de iniciar o contato com a obra de arte por questões que podem incitar juízos avaliativos que, não sendo devidamente problematizados, são capazes de levar a uma confusão quanto ao trabalho crítico da filosofia, fazendo dele uma problemática incitação a opiniões valorativas, confundindo opinar com construção de abordagem crítica – de arte ou filosofia –, generalizando lugares-comuns ou reforçando estereótipos.

Se o trabalho filosófico adotado pelo professor é, por outro lado, um esforço de compreensão que busca na arte uma parceria no processo de desvelamento do real, sem querer empobrecer a experiência que com ela podemos ter, e de modo a tentar fazê-la falar e ser compartilhada, ampliando as possibilidades de conhecimento – ou seja, se se faz essa opção pela arte na aula de filosofia –, é preciso primeiramente propiciar um momento de abertura às sugestões do objeto artístico. Antes de “fazer falar”, num afã de identificar, definir, relacionar ou conceituar, “deixar calar”, no sentido de dar tempo ao tempo, que é a própria realidade de que somos feitos. Assim sendo, e levando em consideração as palavras de Bergson, podemos perceber, colocando-nos deste pondo de vista,

[...] que o objetivo da arte é adormecer as potências ativas ou, de preferência, resistentes de nossa personalidade, e nos conduzir assim a um estado de docilidade perfeita em que realizamos a ideia que ela nos

sugere, em que simpatizamos com o sentimento expresso (BERGSON, 2007, p. 11).

Esse adormecimento das potências ativas não significa, por suposto, a condução a um estado de letargia, mas a um estado de disposição que implica enfraquecer a resistente tendência usual de nosso intelecto, destravando aquilo que os hábitos mais úteis à vida tendem a entrar, como apontamos na seção anterior. O estado a que a arte nos conduz, ao retirar os entraves utilitários, é de docilidade porque supõe envolvimento, já que a criação artística, para ser apreendida, requer participação. Mais. Realizar a ideia ou simpatizar com o sentimento expresso é ir na direção de uma coincidência com o ato criador, tornando-nos partícipes do processo de engendramento das coisas. Isso não significa que toda arte seja igualmente abertura para o mesmo mundo ou que todas valham o mesmo. Dito de outro modo, a questão não é se a arte nos faz ver mais ou melhor o mesmo mundo, e sim que mundo a relação estética nos abre, e todos eles valerão de modos qualitativamente distintos, comprometendo-nos também distintamente. De acordo com Bergson, terá um caráter estético todo sentimento sugerido que interrompe “o tecido cerrado dos fatos psicológicos que compõem nossa história”, “desloca nossa atenção sem, todavia, nos fazer perdê-los de vista”, “substitui a eles, nos absorve e se apodera de nossa alma inteira” (BERGSON, 2007, p. 13). Isso sugere que o contato com a obra de arte leva a um envolvimento da alma pela emoção, incidindo no mesmo critério através do qual se manifesta a experiência da duração, temporalidade pela qual somos continuamente tecidos, e que é todo o objeto da intuição bergsoniana. Ora, o artista, ainda de acordo com o filósofo, “visa a nos introduzir nessa emoção tão rica, pessoal e nova, e a nos fazer experimentar o que ele não poderia nos fazer compreender” (BERGSON, 2007, p. 13). E as emoções, quanto mais ricas e pessoais (não domadas pelas necessidades de convívio social), viventes em nosso íntimo, “são repletas de mil sensações, sentimentos e ideias que se penetram”. Por conseguinte, a relação com a obra de arte pode se constituir como experiência que nos modifica, e, nesse sentido,

traz conhecimento, ainda que marcado mais pela incompreensão (não pode ser contido, nem traduzido) do que o contrário.

Importa salientar ademais que a dilatação da percepção não decorre da quantidade de imagens com que entramos em contato. O excesso quantitativo, sobrepondo-as abundantemente, pode, antes, estreitar ainda mais a nossa capacidade de percepção. É necessário tempo para a percepção do que, de outra maneira, permaneceria imperceptível. E a arte pode contribuir com isso, como já enfatizamos. Ela por sua vez depende de tempo, porque é constituída por ele. Não há experiência sem tempo, ou nada mais contrário à experiência do que a falta de tempo, a velocidade, a instantaneidade, o estímulo rápido, o interesse pelo que confira resultado pronto, acabado, quantificável etc. Logo, nada mais contrário à experiência do que o nosso tempo cotidiano e contemporâneo, na sala de aula ou fora dela. Tudo isso nos leva à constatação um tanto óbvia, mas necessária, de que a experiência da arte e a mediação do professor requerem resistência aos imperativos de ordem utilitária, no sistema de ensino e para além dele, lutando contra a voracidade dos novos tempos e seus interesses. Nesta perspectiva, estimular o desinteresse – o que se subtrai ao imperativo utilitário – pode ser de muito interesse. Talvez um papel importante da educação num mundo de estímulos e reações automáticas, de “curtidas” e “não-curtidas” instantâneas, de gozo mecânico e posicionamentos irrefletidos, porque prontos e reproduzidos na maquinaria do mundo cibernético, seja propiciar momentos de tempo em estado puro, por assim dizer, o que significa inverter o sentido da pragmaticidade da vida (tempo homogêneo e padronizado) e permitir o contato com outra temporalidade (duração – tempo real – que é heterogeneidade e transição), impulsionando o encontro com a dimensão íntima e criadora do nosso eu. Deixar que fale aquilo cuja natureza se realiza a contrapelo dos ditames e reclames da vida ordinária, controlada e capitalizada. Vale apontar a esse respeito ainda que “os estados profundos de nossa alma [são] os que se traduzem por atos livres, exprimem e resumem o conjunto de nossa história passada” (BERGSON, 2007, p. 139), em detrimento da dimensão voltada à repetitividade cotidiana, a qual estimula respostas

automáticas, exacerbadas na atualidade pela velocidade e excesso de imagens e informações que exigem de nós reações súbitas<sup>105</sup>.

Não se pode deixar de mencionar também que o contato com o nosso íntimo tem consequências coletivas, não se tratando de uma experiência circunscrita ao âmbito privado, e que se coloca na contramão dos tempos atuais, já que uma sociedade onde impera a instantaneidade dificulta a experiência do tempo e sua introjeção, de modo a fazer preponderar o caráter superficial da memória e o seu aspecto privado, haja vista o predomínio daquilo que acomete o indivíduo isoladamente<sup>106</sup>. Esses impedimentos hodiernos em relação à percepção do tempo e sua introjeção impossibilitam também a elaboração da experiência, ou do que nos acomete, de modo a torná-la sem sentido e sem meios de ser compartilhada. Assim, se a arte pode dilatar nossa sensibilidade, sugerindo-nos sentimentos não necessariamente passíveis de elaboração, num excedente de sentidos não necessariamente comunicáveis, o que chamamos de uma experiência marcada pela loquacidade silenciosa, o excedente de estímulos contemporâneos no nosso dia a dia é também silenciamento, mas pela “tagalericé” ou interdição da experiência enquanto “volta para dentro de si”, que “se recobra e se aprofunda”<sup>107</sup> (BERGSON, 2006, p. 143). Se podemos afirmar, com Bergson, que vivemos muito mais na exterioridade de nós mesmos, há que constatar que a violência com que somos (des)continuamente estimulados na atualidade intensifica isso. E, perdendo o sentido do que somos

<sup>105</sup> A vida consciente se apresenta para Bergson sob um duplo aspecto, já que os estados profundos de consciência, que são sem qualquer relação com a quantidade (são pura qualidade) e que “se mesclam de modo que não sabemos dizer se são um ou vários, e nem mesmo examiná-los desse ponto de vista sem desnaturalizá-los”, para a realização das condições do convívio social, “transformam-se pouco a pouco em objetos ou coisas, separando-se não somente uns dos outros, mas de nós”, de modo que formam “um segundo eu, que se sobrepõe ao primeiro, um eu cuja existência tem momentos distintos, cujos estados se separam uns dos outros e se exprimem sem dificuldade pelas palavras” (BERGSON, 2007, p. 102-103). No que diz respeito à liberdade, ela não se refere a uma escolha entre variáveis, mas ao que ocorre quando agimos de acordo com o que somos em nosso eu mais íntimo, sem razão ou explicação racional possível, o que não deixa de ser raro, em virtude de tantas exigências vitais e sociais.

<sup>106</sup> A esse respeito, vale a pena ler as palavras de Rita Paiva em seu livro *Subjetividade e imagem: a literatura como horizonte da filosofia em Henri Bergson*: “O indivíduo isolado, desenraizado e sujeito à velocidade que norteia o cotidiano das metrópoles modernas, revela-se incapaz de armazenar os traços mnemônicos. Nas relações aí delineadas, prevalece o interceptar consciente dos estímulos que se traduzem em lembranças [...]. Os sujeitos nesta ordem social possuem lembranças conscientes e supérfluas, mas carecem de experiências mnemônicas mais profundas” (PAIVA, 2005, p. 220).

<sup>107</sup> Para Bergson, há dois sentidos da experiência, um que é exteriorização da consciência em relação a si mesma e outro que é essa volta para si, maneira de conhecer que caracteriza a filosofia.

intimamente – a dimensão profunda de nossa memória, afetos e ideias –, dificilmente elaboraremos e compartilharemos as nossas experiências. Não é de surpreender, portanto, que no percurso bergsoniano o ponto de partida seja a “vida interior”, “primeiro campo de experiência” e uma “iniciação ao verdadeiro método filosófico”<sup>108</sup> (BERGSON, 2006, p. 101).

Se a arte pode ser tomada como parte desse processo na sala de aula, considerando-a como impulso que permita uma experiência tão concreta quanto sugestiva no desvelamento da realidade, tal não se deve a uma carência filosófica, como se o início do filosofar dependesse desse transcurso singular pelas obras artísticas. Por isso, dissemos no começo desta seção que a arte não é imprescindível ao ensino de filosofia. Compete ao professor criar o percurso mais adequado à sua concepção filosófico-pedagógica, e a arte pode ou não ser parte de sua metodologia. É certamente possível iniciar ou realizar o curso com o apoio somente dos textos filosóficos, sem mediação de objetos de arte, ou outros. Nesse sentido, não acreditamos no apelo indispensável à arte nas aulas de filosofia. A questão que se coloca para nós é quando o professor opta por ela. Em nome de que ele o faz? De sua concepção didático-filosófica, ou da necessidade de um apoio na urgência das tarefas, principalmente quando se principia na profissão? Tem consciência das implicações inerentes a tal uso? Costuma refletir a esse respeito? Concebe que, partindo de sua experiência docente, poderia propor novas abordagens? Cremos que há ainda pouca discussão a esse respeito. E, infelizmente, na carência de produção teórica e prática, vemos recorrentemente o conformar-se dos professores a uma ideia que faz da arte o primeiro passo de um método de ensino filosófico, sem que se perguntem sobre a adequação desse procedimento à sua concepção filosófica, sem que interroguem os limites dessa aposta no que concerne ao seu curso ou sem um questionamento mais aprofundado sobre a própria experiência estética. É no intuito de colaborar com esta problemática que este texto foi escrito. Buscou-se apresentar uma relação entre arte e filosofia que pudesse contribuir para a reflexão sobre a experiência estética e que, dessa manei-

<sup>108</sup> “A intuição de que falamos, então, versa antes de tudo sobre a duração interior. Apreende uma sucessão que não é justaposição, um crescimento por dentro, o prolongamento ininterrupto do passado num presente que avança sobre o porvir. É a visão direta do espírito pelo espírito [...]. Intuição, portanto, significa primeiro consciência, [...] conhecimento que é contato e mesmo coincidência. – É, em segundo lugar, consciência alargada” (BERGSON, 2006, p. 29).

ra, entreabrisse possibilidades de pensamento sobre a presença da arte nas aulas de filosofia para além de um simples recurso de instigação rápida ou determinada de posicionamentos e conhecimentos. A esse respeito, cabe uma última digressão.

Não podemos esquecer que a indeterminação é parte da arte. Ou melhor, é na direção do indeterminado que a experiência estética nos lança, muitas vezes em detrimento da ou contrariamente à determinação dos apelos do presente. Ler uma obra de arte na intenção de atribuir sentido à experiência, elaborá-la ou compartilhá-la, é algo que demanda cuidado, se o intuito não é buscar significados prontos. Num processo em que interessa “simpatizar”, como apontamos acima, haveria que levar em conta a (re)definição do *sentido* buscado, o qual, nas palavras de Bergson, “é menos uma coisa pensada do que um movimento de pensamento, menos um movimento do que uma direção” (BERGSON, 2006, p. 139). Ora, o esforço filosófico afeito a essa proposição seria também o de buscar novos meios de expressão. Bergson, ao definir a intuição como método filosófico, é bastante enfático quanto ao fato de que ela, que é mais que ideia, “para se transmitir precisará cavalgar ideias” (BERGSON, 2006, p. 45). E pensamos que aqui se pode encontrar outra fonte de inspiração para refletirmos sobre arte na aula de filosofia, invocando analogamente a necessidade de expressar aquilo que o artista nos fez experimentar – e que não saberia nos fazer compreender. No que compete à experiência que a arte proporciona, a compreensão não se coloca como fim necessário, mas o mesmo não vale para a filosofia. Há que forçar a compreensão, no sentido de que ela se abra a uma elaboração que intente e invente novos meios de expressão – seja mais um apreender<sup>109</sup>, que não deixa de se tornar (devir) aprendizado.

No método intuitivo bergsoniano, as ideias a serem filosoficamente cavalgadas remetem “de preferência às ideias mais concretas, que uma franja de imagens ainda envolve. Comparações e metáforas sugerirão aqui aquilo que não conseguiremos exprimir” (BERGSON, 2006, p. 45). Para ele, a filosofia tem necessariamente que se haver com o problema da linguagem e sua inadequação, buscando novos meios de expressão. “A lin-

<sup>109</sup> Para Bergson, é preferível o uso de “apreensão” no que toca à realidade temporal, haja vista o alcance espacial de “compreensão”, comportando o que é abarcável.

guagem pode sugerir aquilo que não lhe cabe expressar” (SILVA, 1994, p. 27)<sup>110</sup>. E é nessa trilha que as metáforas serão alçadas a uma condição de dignidade filosófica, assim como será revista a própria noção de conceito filosófico. O que então se propõe é uma libertação de conceitos prontos e rígidos a fim de “criar conceitos bem diferentes daqueles que normalmente manejamos” (BERGSON, 2006, p. 195), o que quer dizer, “criar representações flexíveis, móveis, quase fluidas” (BERGSON, 2006, p. 195). Para tanto, é preciso tempo e paciência – um esquivar-se da pressa de conceituar também. No que concerne às aulas de filosofia, não teremos a segurança e a tranquilidade dos conceitos rapidamente descobertos, numa “economia pedagógica” ou coisa que o valha, mas nos tornaremos partícipes do processo de engendramento das coisas e de sua decifração, pela criação dos meios de nos expressarmos e compartilharmos coletivamente a nossa experiência, o que nos fará, quem sabe, “mais alegres e mais fortes”. Tomamos aqui livremente a bela passagem pela qual Bergson finaliza o texto “O possível e o real”, com uma incitação a uma filosofia que constate na realidade o “jorro efetivo de novidade imprevisível”, tornando-nos...

[m]ais alegres, uma vez que a realidade que se inventa diante de nossos olhos dará a cada um de nós, incessantemente, algumas das satisfações com as quais a arte brinda, de longe em longe, os privilegiados pela fortuna; irá nos descortinar, para além da fixidez e da monotonia percebidas de início por nossos sentidos hipnotizados pela constância de nossas necessidades, a novidade incessantemente renascente, a movente originalidade das coisas. Mas sobretudo seremos mais fortes, pois da grande obra de criação que está na origem e que se desenvolve diante de nossos olhos nos sentiremos participar, criadores de nós mesmos. Nossa faculdade de agir, ao recobrar-se, intensificar-se-á (BERGSON, 2006, p. 121).

Talvez se revele ao final que as descobertas nesse tempo que a alguns poderia parecer perdido são o resultado essencial do aprendizado, cujo domínio, no processo educativo definido pela invenção, tal qual o bergsoniano, é, assim como na arte, o da liberdade e da criação.

---

<sup>110</sup> A esse respeito, indicamos o livro de Franklin Leopoldo e Silva, *Bergson: intuição e discurso filosófico*, no qual o autor discute a problemática relação entre o inefável e sua expressão (SILVA, 1994).

## REFERÊNCIAS

- BERGSON, H. *A evolução criadora*. Tradução de Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BERGSON, H. *Essai sur les données immédiates de la conscience (Le Choc Bergson)*. Paris: Quadrige/PUF, 2007.
- BERGSON, H. *La pensée et le mouvant: essais et conférences (Le Choc Bergson)*. Paris: Quadrige/PUF, 2009.
- BERGSON, H. *O pensamento e o movente: ensaios e conferências*. Tradução de Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BERGSON, H. *O Riso*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BOUANICHE, A. “La perception du changement *par Arnaud Bouaniche*”. In: BERGSON, H. *La pensée et le mouvant: essais et conférences (Le Choc Bergson)*. Paris: Quadrige/PUF, 2009. p. 408-409.
- LISPECTOR, C. *Perto do coração selvagem*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
- LOMBARD, J. *Bergson: Création et Éducation*. Paris: Éditions l’Harmattan, 1997.
- PAIVA, R. *Subjetividade e imagem: a literatura como horizonte da filosofia em Henri Bergson*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.
- PRADO JR., B. *Presença e campo transcendental: Consciência e negatividade na filosofia de Bergson*. São Paulo: Edusp, 1989.
- SILVA, F. L. Bergson, Proust: tensões do tempo. In: NOVAES, A. (org.). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 141 - 153.
- SILVA, F. L. *Bergson: Intuição e discurso filosófico*. São Paulo: Loyola, 1994.
- WORMS, F. “Présentation”. In: BERGSON, H. *La pensée et le mouvant: essais et conférences (Le Choc Bergson)*. Paris: Quadrige/PUF, 2009.

# MATTHEW LIPMAN, FILOSOFIA E ENSINO DE FILOSOFIA

Marcos Antônio Lorieri<sup>111</sup>

## 1. MATTHEW LIPMAN

Matthew Lipman é um pensador norte americano, com formação em Filosofia, da Universidade de Montclair, New Jersey, que, a partir de observações e incômodos relativos ao não interesse de jovens universitários nas aulas de Filosofia, na década de 1960, resolveu investigar sobre possíveis caminhos para a superação desta situação. A partir daí chegou à ideia de que o ensino da Filosofia, ou algo introdutório a ele, poderia e deveria ser realizado nos anos anteriores à Universidade. Ele pensava nos aspectos formativos desse ensino e, em especial, para o desenvolvimento do “pensar bem”. Daí originou sua proposta conhecida como *Programa de Filosofia para Crianças* que, na verdade, é uma proposta de Filosofia para

<sup>111</sup> Doutor em Educação (Filosofia da Educação) (PUC-SP). Professor da Universidade Nove de Julho, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e participa do Grupo de Pesquisa em Filosofia da Educação.

crianças e jovens, visto que abrange crianças desde os 6 anos e jovens do Ensino Médio.

Até 2011, ano de sua morte, dirigiu o IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) na Universidade de Montclair, do qual foi o fundador. Publicou livros e artigos (vários traduzidos no Brasil) e boa parte deles está citada e relacionada neste texto e em diversas outras publicações, como em alguns livros da Série “Filosofia e Crianças”, coordenada por Walter O. Kohan (Editora Vozes) e no livro: *Filosofia: fundamentos e métodos* (LORIERI, 2002, Editora Cortez).

## **2. O PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS E JOVENS DE LIPMAN**

É um programa que se propõe a oferecer a crianças e jovens um espaço investigativo-dialógico no qual busquem compreensão de temáticas filosóficas e, ao fazê-lo, possam desenvolver sua capacidade de “pensar melhor” através da metodologia da “comunidade de investigação”. Isto significa defender que as salas de aula devem ser espaços investigativo-dialógicos ao invés de continuarem a ser espaços, apenas, de preleções e demonstrações. O “apenas” aqui é importante, pois, contrariamente a certos entendimentos, esta proposta não nega a necessidade, também, de aulas nas quais haja exposições ou preleções por parte dos professores.

No caso das crianças (mas também dos adolescentes), trata-se de um programa de iniciação filosófica que visa manter vivas nelas e neles, desde o mais cedo possível, as questões filosóficas e a disposição para investigá-las continuamente.

Por “questões filosóficas” são entendidas, aqui, aquelas que todos os seres humanos se colocam e de cujas respostas se servem para orientar sua forma de ser gente, sua forma de agir, sua forma de pensar, sua forma de valorar, sua forma de organizar a vida social. Dizem respeito: à realidade em geral, ao seu ser, a seu possível sentido (ontologia - Lipman se refere a elas como questões metafísicas); ao ser humano e ao sentido de sua existência, (antropologia filosófica); ao agir humano, ao justo, ao bom, ao certo nesse agir (ética); ao pensar e produzir conhecimentos (teoria do

conhecimento); ao fato de os seres humanos viverem em sociedade, ao poder e à liberdade (campo da filosofia social e política); à sensibilidade e suas manifestações, por exemplo nas artes (campo da estética); ao processo de argumentação-raciocínio (lógica); e outras questões como as referentes à linguagem, à história, à educação.

O conjunto dessas questões forma o conteúdo privilegiado que vem desafiando a reflexão filosófica da humanidade que tem, nos chamados “grandes filósofos”, seus melhores exemplares no trabalho de busca de respostas a elas.

Crianças e jovens se colocam tais questões. Colocam-nas por necessidade humana e colocam-nas, também, a partir das respostas que encontram prontas no ambiente cultural no qual ingressam ao nascer. É no confronto das perguntas que são postas, bem como das repostas que recebem no seu ambiente cultural, que há um espaço privilegiado de ajuda que pode ser oferecida para que não deixem enfraquecer, ou mesmo morrer, o interesse por essas questões, pelas respostas dadas a elas e, principalmente, o interesse por investigar a seu respeito.

É neste espaço que uma “educação filosófica” precisa estar presente se há o desejo de formação de gerações não conformistas e, portanto, participativas na construção de um mundo com referências mais claras e mais consistentes, porque mais bem pensadas por todos.

Uma das formas de fazê-lo é criar momentos nos quais as crianças e jovens são incentivados a explicitar seus questionamentos filosóficos. Nestes momentos, profundamente educativos do ponto de vista da formação humanística básica, são diversos os recursos possíveis: situações vividas que podem ser retomadas; peças teatrais; filmes; pequenos textos; pequenas histórias etc.

Esta foi, em resumo, a ideia inicial de Lipman. Para ele, não cabia, ao menos com crianças dos 6 aos 13/14 anos, o trato direto com as produções dos chamados “Grandes Filósofos” e sim alimentar o interesse pelas questões filosóficas, de tal modo que, com o tempo, se sintam convidadas ao exame da produção filosófica acumulada historicamente, sabendo servir-se dela criteriosamente.

No Brasil, as ideias de Lipman e o Programa de Filosofia para Crianças (PFC) tornaram-se conhecidas inicialmente através de Catherine Young Silva que, no final de 1984, promoveu, na PUC/SP, palestra de Ann Margareth Sharp (principal colaboradora de Lipman). Pessoas que ali estiveram presentes passaram a estudar a proposta e fundaram, juntamente com Catherine, o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC). Esta instituição traduziu e adaptou alguns materiais do PFC, os editou e organizou cursos de formação de professores para o trabalho com eles em escolas<sup>112</sup>.

Pode-se dizer que o trabalho com o Programa de Filosofia para Crianças de Lipman, a partir de 1985, foi o desencadeador da existência, no Brasil, de Filosofia no Ensino Fundamental. Outras iniciativas surgiram e têm sido responsáveis por experiências nesta direção.

O CBFC encerrou suas atividades em 2005, mas as ideias de Lipman continuam a ser objeto de estudos e pesquisas de mestrado e de doutorado e de conteúdos de publicações de artigos e de livros no Brasil. São ideias que trazem importantes contribuições para os debates sobre o ensino de Filosofia, inclusive no Ensino Médio.

A seguir, algumas ideias de Lipman sobre Filosofia e seu ensino e, posteriormente, algumas considerações sobre a contribuição dessas ideias para uma proposta de ensino de Filosofia no Ensino Médio.

### 3. IDEIAS DE LIPMAN SOBRE FILOSOFIA E SEU ENSINO

No livro *Natasha: diálogos vygotkianos* (1997), que relata um diálogo fictício entre Lipman e uma repórter russa que quer saber o que ele pensa sobre o que seja Filosofia, diz ele:

Bem, acho que devo deixar bem claras duas funções da Filosofia, respondi. Uma é analítica. Cada disciplina é reflexiva e, pois, crítica quanto a seu próprio conhecimento. A filosofia engloba a crítica dessas críticas mediante uma análise permanente dos critérios e padrões utilizados. [...] A outra função, disse eu, ainda Tateando por onde ia, é mais síntese do que análise, mais especulativa do que empírica.

---

<sup>112</sup> Um histórico das origens do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC) consta do primeiro capítulo do livro *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman* (KOHAN; WUENSCH, 1998).

Em certa medida, cada filósofo procura, como fez Spinoza, construir um sistema de ideias com o qual tudo quanto acontece seja coerente. (LIPMAN, 1997, p. 100).

A Filosofia, aqui, é entendida como uma atividade intelectual de análise permanente dos critérios e padrões utilizados em qualquer processo cognitivo (inclusive nos seus) e como uma atividade intelectual especulativa de síntese que busca um sistema de ideias que sirva de referência significativa e abrangente, no qual tudo ganhe coerência. Ou seja, no qual se consiga ou se construa alguma significação ou sentido para tudo e, em especial, para a existência humana, pode-se afirmar.

Em outra passagem, Lipman afirma essa função necessária da filosofia de “produtora de sentidos”, além de sua função de “preparadora de pessoas melhores pensantes”. Nela indica uma “diferença” sua em relação a Dewey: ele privilegia a investigação filosófica em relação à investigação científica. Esta última é defendida por Dewey. São suas palavras:

Quando, no final da década de 60, decidi tentar abordagem nova do currículo da escola elementar, tinha simpatia pela recomendação de Dewey de que cada disciplina fosse reconstruída sob a forma de investigação científica, de modo que cada aluno pudesse tornar-se um investigador.

Não obstante, meu palpite era que as crianças estavam preocupadas principalmente em adquirir significado – e por isso é que tantas vezes condenavam a escola como sem sentido – e queriam significados que pudessem verbalizar.

Nisto é que a investigação científica era menos promissora do que a investigação filosófica. Eu via a filosofia como a disciplina por excelência para dar sentido às coisas e preparar os alunos para pensar nas disciplinas mais específicas. No entanto, a experiência dos professores com a filosofia acadêmica tradicional fora tudo, menos satisfatória. A filosofia podia ser indispensável para a reestruturação da educação, mas para fazer com que isso acontecesse, ela mesma tinha que ser reestruturada. Teria que ser uma versão mais brilhante, mais legível, da filosofia, em que as grandes ideias continuassem a cintilar enquanto proporcionassem, como nada mais pode fazer, o tão necessário fortalecimento do raciocínio das crianças, sua capacidade de formação de conceitos e seu julgamento. (LIPMAN, 1997, p.15).

Dois importantes papéis, portanto, atribuídos ao filosofar: produção de sentidos ou de significados e um tipo de investigação que, por sua natureza, fortalece o bem pensar – o que inclui a capacidade de formação de conceitos e a de bem julgar.

Ao afirmar a importância da investigação filosófica e seu papel na busca de significações, Lipman não minimiza a importância da investigação científica e do seu aprendizado na educação escolar. Seu esforço é o de chamar a atenção para a importância da presença da investigação filosófica (do filosofar) na educação escolar, pois, para ele, o filosofar não pode estar ausente dos currículos escolares.

Em *A Filosofia vai à escola*, ele diz: “A filosofia oferece um fórum no qual as crianças podem descobrir, por si mesmas, a relevância, para suas vidas, dos ideais que norteiam a vida de todas as pessoas” (LIPMAN, 1990a, p. 13). Descobrir a relevância dos ideais que norteiam a vida significa colocar em discussão, no fórum filosófico, os significados presentes no cultural das pessoas de tal forma que elas possam avaliá-los e não apenas recebê-los prontos. Daí ele indicar que a investigação filosófica nas escolas deve poder ajudar crianças e jovens a descobrir “por si mesmas” esses ideais ou sentidos, colocando-os sob investigação crítica.

Crianças e jovens não podem deixar de ter a oportunidade de aprender e de realizar esta investigação. “Talvez em nenhum outro lugar a filosofia seja mais bem-vinda do que no início da educação escolar, até agora um deserto de oportunidades perdidas” (LIPMAN, 1990a, p. 20).

Esta posição quanto à necessidade da presença da Filosofia na educação escolar não é aceita tranquilamente e Lipman sabe disso. Daí uma discussão que apresenta no capítulo 2 deste livro, *A filosofia vai à escola*. Inicia-o perguntando se Platão condenou a Filosofia para jovens. Constata que sim, citando passagem do diálogo *República*, no Livro VII, na qual Platão alerta para o uso inadequado que os jovens poderiam fazer do domínio da dialética (no sentido do debate argumentativo), isto é, do jogo das ideias, utilizando-a para contradizer, pura e simplesmente quem quer que fosse (LIPMAN, 1990a, p. 29). Mas, apesar de aconselhar que se tome em sua devida consideração o alerta platônico, ele apresenta con-

siderações a favor do trabalho filosófico sério com crianças e jovens no qual o objetivo, além do desenvolvimento dos processos de ajuizamento e argumentação (que por si sós não bastam), deve ser a busca constante da compreensão e da produção dos significados. Nas suas palavras:

Seria realmente estranho se Sócrates (que considerava da maior urgência o exame compartilhado dos conceitos essenciais à conduta devida) tivesse se contentado em equiparar essa busca importantíssima com os procedimentos áridos, técnicos, da argumentação dialética.

O que Sócrates enfatiza é o prosseguimento ininterrupto da investigação filosófica, seguindo o raciocínio para onde quer que ele conduza (confiante de que, seja onde for, a sabedoria se encontra naquela direção) e, não, o ofegar e o tinir de armaduras em batalhas dialéticas, onde o prêmio não está na compreensão mas na vitória.

O meio de cultura do amoralismo é o treinamento de técnicos que supõem que os fins são dados (ou que não importam), de modo que suas preocupações são simplesmente com os meios, com as táticas, com as técnicas.

Se às crianças não é dada a oportunidade de pesar e discutir tanto os fins quanto os meios e suas interrelações, elas provavelmente tornar-se-ão céticas a respeito de tudo, exceto de seu próprio bem-estar, e os adultos não tardarão a condená-las como “pequenos relativistas estúpidos”.

Pode-se prontamente conjecturar, portanto, que o que Platão estava condenando no livro sétimo da *República* não era a prática da filosofia pelas crianças enquanto tal, mas a redução da filosofia aos exercícios sofisticados na dialética ou retórica, cujos efeitos sobre as crianças seriam particularmente devastadores e desmoralizantes.

Existe melhor maneira de garantir o amoralismo no adulto do que ensinando à criança que uma crença é tão defensável quanto qualquer outra? Que o certo deve ser o produto do poder de argumentação? Se esse é o modo pelo qual a filosofia é colocada à disposição das crianças, Platão poderia ter dito, é muito melhor, então, que elas não tenham filosofia alguma. (LIPMAN, 1990a, p. 30-31).

Lipman quer dizer que a compreensão não resulta, apenas, da argumentação e sim da busca que se dá no processo investigativo em relação à verdade, ao bem, ao justo, ao belo etc. Há “verdades”, “bens”, “justos”, “belos” apresentados como tais nos vários momentos históricos e nas várias

culturas. Eles sempre resultam de algum tipo de investigação e, no cotejo entre si, são sempre colocados em questão com vistas à sua melhor compreensão. Este tem sido o trabalho histórico da investigação filosófica e é este tipo de investigação que Lipman propõe que se faça com crianças e jovens desde o mais cedo possível.

Fazer investigação filosófica é, ao longo da vida, buscar corrigir e aprimorar respostas a estas questões, ou produzir novas respostas, sem perder-se em ceticismos que nada indicam ou em relativismos que indicam pobremente (porque são particularistas). “... o problemático é inesgotável e se reafirma desumanamente, quaisquer que sejam nossos esforços.” (LIPMAN, 1990a, p. 51).

É interessante considerar o que ele diz sobre justificativas para o ensino da Filosofia: há justificativas restritas e amplas. Sobre estas últimas afirma:

A justificativa mais ampla apoia-se no modo pelo qual paradigmaticamente representa a educação do futuro como uma forma de vida que não foi ainda percebida e como um tipo de práxis. A reforma da educação tem de ter a investigação filosófica compartilhada na sala de aula como um modelo heurístico. (LIPMAN, 1990a, p. 34).

Um modelo heurístico e não erístico: o primeiro significa pesquisa, investigação, interpretação; o segundo significa “a arte de batalhar com as palavras, isto é, de vencer nas discussões” (ABBAGNANO, 1970, p. 322). Lipman chama ao segundo de pseudofilosofia.

O estudante que aprende apenas os resultados da investigação não se torna um investigador, mas apenas um estudante instruído. Esta alusão aponta para um dos propósitos educacionais da filosofia: todo estudante deve tornar-se (ou continuar a ser) um investigador. Para a realização desta meta não há melhor preparo que o que é dado pela filosofia. A filosofia é investigação conceitual, que é a investigação na sua forma mais pura e essencial. (LIPMAN, 1990a, p. 58).

A investigação filosófica é, por excelência, investigação conceitual. Ou seja, tomam-se os conceitos (os significados que habitam os ter-

mos ou palavras), esmiúça-se seus sentidos, buscam-se suas interrelações e caminha-se na direção de articulações significativas que esta investigação conceitual propicia. Neste processo há sempre a recriação e criação de novos conceitos a partir, também do estudo dos conceitos já produzidos pela investigação filosófica realizada ao longo da história.

No livro *A Filosofia na sala de aula* (1994), no qual Lipman é coautor, há reiteradas afirmações sobre a necessidade da Filosofia na educação escolar.

A filosofia é uma disciplina que inclui a lógica e, portanto, se ocupa em introduzir os critérios de excelência no processo do pensar para que os estudantes possam caminhar do simples ato de pensar para o pensar bem. Ao mesmo tempo, a tradição filosófica desde o século VI a C. tem sempre lidado com um conjunto de conceitos considerados importantes para a vida humana ou relevantes para o conhecimento humano. Exemplos desses conceitos são: justiça, verdade, liberdade, bondade, beleza, mundo, identidade pessoal, personalidade, tempo, amizade, liberdade e comunidade. Sem conceitos como esses, funcionando como ideias reguladoras, teríamos muito mais dificuldade em dar sentido à nossa experiência. [...] É indispensável que as crianças adquiram esses conceitos se querem dar sentido aos aspectos sociais, estéticos e éticos de suas vidas. Existe uma ideia errônea de que as crianças não estão interessadas nas noções filosóficas e querem apenas divagar sobre trivialidades ou dominar as informações. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 47-48).

Esta é uma passagem, dentre outras, que mostra claramente que o objetivo da presença da Filosofia na educação escolar para Lipman e seus colaboradores não se reduz ao desenvolvimento do raciocínio como certos autores têm afirmado. Ela o inclui juntamente com a preocupação de proporcionar às novas gerações o início do domínio da investigação filosófica a respeito dos “conceitos considerados importantes para a vida humana ou relevantes para o conhecimento humano” (vide citação acima), como os de justiça, verdade, liberdade, bondade, beleza, mundo, identidade pessoal, personalidade, tempo, amizade, liberdade e comunidade.

No capítulo 3 deste livro que tem como título “Filosofia: a dimensão perdida da Educação”, os autores, além de constatar e lamentar a

ausência da Filosofia na Educação Escolar, procuram mostrar duas coisas. Primeiro, que sua ausência produziu gerações de adultos conformistas. Segundo, que o natural é que seres humanos e, especialmente crianças, se coloquem questões relativas ao significado de tudo e à busca de compreensão do porquê as coisas são como são. Questões resultantes do senso natural de deslumbramento ou da admiração (do *thauma*) em relação ao mudo e à vida, originantes do filosofar, segundo Platão e Aristóteles<sup>113</sup>.

Para muitos adultos a experiência de se admirar e refletir nunca exerceu nenhuma influência sobre suas vidas. Assim, estes adultos deixaram de questionar e de buscar os significados da sua experiência e, finalmente, se tornaram exemplos da aceitação passiva que as crianças acatam como modelos para sua própria conduta. Desse modo a proibição de se admirar e questionar se transmite de geração para geração.

Em pouco tempo, as crianças que agora estão na escola serão pais. Se pudermos, de algum modo, preservar o seu senso natural de deslumbramento, sua prontidão em buscar o significado e sua vontade de compreender o porquê de as coisas serem como são, haverá uma esperança de que ao menos essa geração não sirva a seus próprios filhos como modelo de aceitação passiva. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 55).

Há significados, dizem os autores, que podem ser chamados de científicos (tentam explicar como as coisas são), ou simbólicos (como os que estão presentes, por exemplo, nos contos de fada). E há, também, os que podem ser chamados de filosóficos (seriam aqueles produzidos pelo esforço de responder às questões relativas ao significado). Crianças interessam-se por todos eles. No tocante aos “significados filosóficos”, é dito:

Finalmente, as crianças buscam significados que não sejam nem literais (como as explicações científicas) nem simbólicos (como os contos de fadas) mas significados que possam ser chamados de filosóficos. É

---

<sup>113</sup> É de Platão, no diálogo *Teeteto*, esta afirmação: “Nosso olho nos faz participar do espetáculo das estrelas, do sol e da abóbada celeste. Este espetáculo nos incitou a estudar o universo inteiro. De lá nasce para nós a filosofia, o mais precioso bem concedido pelos deuses à raça dos mortais.” E mais: “[...] pois a admiração é a verdadeira característica do filósofo. Não tem outra origem a Filosofia. Ao que parece, não foi mal genealogista quem disse que Íris era filha de Taumante” (PLATÃO, 2001, p. 55). Aristóteles também se refere ao *thauma*, ou à admiração, como o sentimento originário do filosofar na sua obra *Metafísica*: “É a admiração que leva os homens a filosofar. Eles admiram-se das coisas estranhas com que esbarram; depois avançam pouco a pouco e começam por questionar as fases da lua, o movimento do sol e dos astros e, por fim, a origem do universo inteiro” (1969, p.40).

possível que as crianças façam muitos tipos de perguntas que podem ser consideradas filosóficas e que demandam respostas filosóficas. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 61).

Ou seja, na ideia do criador do PFC e de seus colaboradores, fazer Filosofia é realizar um grande esforço indagativo, reflexivo e dialógico a respeito das significações de tudo (em especial da existência humana) e, propor filosofia na educação escolar, é propor que não se sonegue das crianças e dos jovens a oportunidade de eles serem iniciados em tal esforço por todas razões acima apontadas.

No livro *O pensar na educação* (1995b), mesmo não sendo um livro escrito por Lipman para tratar do Programa de Filosofia para Crianças e sim de sua proposta de uma educação para o pensar, ele não deixa de insistir nas ideias que expõe em outras obras sobre o importante papel da Filosofia na educação, bem como indica sua principal função educativa.

A filosofia contém, além de muitas outras coisas, um núcleo de conceitos. Estes conceitos são incorporados e ilustrados em todas as áreas humanas, mas é na filosofia que são analisados, discutidos, interpretados e esclarecidos. Muitos destes conceitos representam valores humanos profundamente importantes, como a verdade, o significado e a comunidade. [...] Sem a filosofia, há uma tendência para que os comportamentos que estes conceitos representam permaneçam inarticulados e sem expressão. (LIPMAN, 1995b, p. 240-241).

Logo a seguir, Lipman propõe que este esforço de questionamento dialógico dos referidos conceitos seja feito com crianças desde cedo e de um modo especial.

A filosofia na escola primária fornece um espaço que possibilita às crianças refletirem sobre seus valores, assim como sobre suas ações. Graças a estas reflexões, as crianças podem começar a perceber maneiras de rejeitar aqueles valores que não estão à altura dos seus padrões e de guardarem aqueles que estão. A filosofia oferece um espaço no qual os valores podem ser submetidos à crítica. Esta é, talvez, a principal razão para sua exclusão, até agora, da sala de aula da escola primária, e uma razão fundamental para que seja, agora, finalmente incluída. (LIPMAN, 1995b, p. 241).

As ideias de Lipman, relativas ao Ensino da Filosofia, apontam para três direções que podem ser debatidas quando se discute a Didática e a Prática do Ensino da Filosofia.

A primeira direção é a da necessidade deste Ensino na Educação Escolar Básica, a partir do início do Ensino Fundamental. A segunda direção está contida na primeira e mais forte razão para esse ensino: iniciar crianças e jovens na investigação reflexiva e dialógica das temáticas filosóficas básicas e manter vivo, nelas e neles, o interesse por tais temáticas, por todas as razões que Lipman apresenta. A terceira direção está contida na justificativa que ele apresenta para esse ensino: a reflexão filosófica é, por excelência, recurso privilegiado para o desenvolvimento do “pensar bem”, que é o pensar reflexivo, crítico, sistemático ou metódico, profundo, autônomo, criativo e abrangente (contextualizado).

Com relação à segunda direção, a da necessidade de manter vivo em crianças e jovens o interesse pelas temáticas filosóficas, é fundamental que todas as pessoas pensem na importância de haver ideais reguladores, ou referências, em suas vidas. Diversos pensadores têm alertado para o fato de que uma das sérias crises de nosso tempo está na ausência de referências ou, no mínimo, na fragilidade das referências de que dispomos. Se isso é verdade, urge que seja incentivada a investigação reflexiva e sistemática a respeito delas, especialmente com crianças e jovens. O âmbito por excelência desta investigação é a Filosofia.

Com relação à terceira direção, há também indicações quanto à sua premente necessidade. Lipman a aponta com ênfase tal, a ponto de ter denominado a sua proposta, também, de Programa de Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar. Com certeza, o desenvolvimento de um pensamento reflexivo, crítico, autônomo, abrangente, rigoroso, profundo, autocorretivo, ganha e muito com o exercício do filosofar. São muitos os pensadores, hoje, que reclamam pela presença da Filosofia nas escolas, também em nome da necessidade de uma educação para o pensar. Dentre eles podemos indicar **GALLO** e **KOHAN** (2000, p. 188-189 e p. 195); **MATOS** (1997, p. 10); **MORIN** (2002, p. 17; 19-20; 23; 30; 54); **SAVATER** (2001, p. 5); **SEVERINO** (2002, p. 189).

Defendemos isso também, ainda que seja preciso dizer que não é a Filosofia a única forma de saber que promove um pensar com as características acima mencionadas. Mas, com certeza, como diz Lipman, ela oferece uma contribuição fundamental e especial nessa direção.

#### 4. POSSÍVEIS INDICAÇÕES PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

##### 4.1 CAMINHOS E RECURSOS

Foi afirmado acima que, de acordo com as ideias de Lipman, um dos bons caminhos para o ensino de filosofia é o de criar momentos nos quais as crianças e jovens são incentivados a explicitar seus questionamentos filosóficos. Diversos recursos são ali indicados como possíveis provocadores desses questionamentos: situações vividas relatadas pelos alunos; ocorrências noticiadas pela mídia em geral; literatura infantil ou infanto juvenil; histórias produzidas com a intenção de provocar esses questionamentos; peças teatrais; filmes; obras de arte etc.

Lipman indica boa parte desses recursos, mas optou, como um recurso básico da sua proposta, a utilização de histórias ou, como as denominou, de “**novelas filosóficas**”, nas quais as personagens são crianças e jovens que se colocam questões filosóficas, defrontam-se com respostas variadas a elas e colocam sob análise investigativa tanto as questões, quanto as respostas. Ele mesmo escreveu estas novelas construindo o que chamou de “currículo do PFC”, indicando-as para diversas faixas etárias. São elas, identificadas pelo nome do personagem principal de cada uma, conforme tradução feita no Brasil: **Issao e Guga** (para 7/8 anos); **Pimpa** (para 9/10 anos); **A descoberta de Ari dos Telles** (para 11/12 anos) e **Luíza** (para 13/14 anos). Além dessas, ele escreveu duas outras, **Mark** e **Suki**, não traduzidas no Brasil e que se destinam ao Ensino Médio. Cada uma delas vem acompanhada de um **Manual do Professor** com orientações e indicações de como utilizá-las.<sup>114</sup>

<sup>114</sup> O fato de ter Lipman e seus colaboradores optado pela elaboração e proposição desses Manuais do Professor, gerou análises negativas pelo fato de terem sido considerados diretivos e, de certa forma, impeditivos ou dificultadores da autonomia ou da criatividade dos professores. Há, realmente, principalmente da parte de colaboradores de Lipman, recomendações incisivas para a utilização desses manuais. Mas, há, também, da parte de outros colaboradores e do próprio Lipman, falas nas quais apontam os referidos manuais apenas como subsídios a serem utilizados, ou não, pelos professores.

Nesta proposta e nas “novelas”, o que se busca não é um trato direto com as produções dos denominados “grandes filósofos”, e sim provocar para que questões filosóficas surjam e sejam objeto de análise reflexiva e crítica na esperança de que crianças e jovens se sintam, com o tempo, convidadas e convidados ao exame da produção filosófica acumulada historicamente sabendo servir-se dela tanto como subsídio para seus esforços de pensamento filosófico, quanto como objeto de suas análises.

#### 4.2 TEMÁTICAS OU CONTEÚDOS

Vale lembrar algumas das temáticas filosóficas (e questões a elas relativas) que Lipman indica como fazendo parte importante da investigação filosófica já realizada historicamente e que, segundo ele, interessam às crianças e jovens de hoje e devem estar presentes na mira de suas análises como conteúdos formativos importantes. São elas, constantes de parte de citação já colocada anteriormente neste texto e aqui, propositadamente, repetida:

A tradição filosófica desde o século VI a C. tem sempre lidado com um conjunto de conceitos considerados importantes para a vida humana ou relevantes para o conhecimento humano. Exemplos desses conceitos são: justiça, verdade, liberdade, bondade, beleza, mundo, identidade pessoal, personalidade, tempo, amizade, liberdade e comunidade. Sem conceitos como esses, funcionando como ideias reguladoras, teríamos muito mais dificuldade em dar sentido à nossa experiência. (...) É indispensável que as crianças adquiram esses conceitos se querem dar sentido aos aspectos sociais, estéticos e éticos de suas vidas. Existe uma ideia errônea de que as crianças não estão interessadas nas noções filosóficas e querem apenas divagar sobre trivialidades ou dominar as informações. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 47-48).

A partir do que diz Lipman e do que apresenta como conteúdos em suas “novelas filosóficas” a serem trabalhados no “ensino”<sup>115</sup> de Filosofia, pode-se apresentar esquematicamente um elenco desses conteúdos e correspondentes conceitos básicos como possíveis e desejáveis de serem

---

<sup>115</sup> Coloco “ensino” assim, entre aspas, para chamar a atenção para algo já colocado anteriormente: Lipman não nega a importância de momentos de ensino por parte dos educadores, mas dá grande importância às elaborações dos próprios alunos a serem estimuladas no que denominou de “comunidade de investigação” a respeito da qual se falará algo mais adiante.

trabalhados em aulas de Filosofia, seja no Ensino Fundamental, seja no Ensino Médio. São eles:

- **O “ser gente”** - Temáticas de Antropologia Filosófica. O que é ser uma pessoa? A quem consideramos, de verdade, como pessoa? Que consequências prático-sociais resultam da nossa forma de compreender os seres humanos? E outras.
- No âmbito da Antropologia Filosófica diversos **conceitos** precisam ser formados como os de: pessoa, gente, humano, animal, racional, irracional, dignidade, respeito, o outro, igualdade, discriminação, exclusão/inclusão social, afetividade, emoções/emocional, crescimento/desenvolvimento, realização pessoal, comunicação, relação com outras pessoas, gênero, o que é “levar o outro em conta”, o que é “ser eu mesmo”, identidade, natureza, trabalho, transformação, cultura, social, sociedade.
- **O que entender por “mundo”. O que é a realidade na qual estamos, da qual fazemos parte e com a qual nos relacionamos** - Temáticas da Ontologia. Como entender nossa relação com esta realidade (com este “mundo”): com o “mundo” natural); com o “mundo” social; com os vários “mundos” de cada pessoa? Como entender as afirmações relativas a possíveis realidades transcendentais a este mundo no qual nos encontramos? O que, na verdade, constitui a realidade? O que é real?
- Neste âmbito precisam ser trabalhados **conceitos** como os de: mundo; universo; realidade; real; aparência; concreto; abstrato; virtual; mundo natural; mundo social; mundo cultural; mundo sobrenatural; transcendental; relações; relação com o mundo; relações no mundo; permanência/mudança etc.
- Como entender o “entender”, isto é, **como entender o pensar, o ter ideias, o conhecer, o saber a respeito de tudo e do próprio saber** - Temáticas da Teoria do Conhecimento. Como ideias estão em nossa consciência? Como elas se formam? Como explicar que podemos recebê-las de algum modo “prontas”? Como explicar que podemos “ter as mesmas ideias” que outros têm a respeito de tantas coisas? Como entender a necessidade de esforços para “entender melhor” certos fatos,

certas situações, certas ocorrências. Como entender a necessidade de estudar? Como entender tanta importância dada ao conhecimento?

- Neste campo, **conceitos** como esses, precisam ser formados/desenvolvidos: pensar, ideia, conceito, abstração, entender, compreender, investigar, afirmação, negação, ajuizar, raciocinar, relação pensar/agir, pensar e repensar o já pensado, reflexão, conhecimento, saber, verdade, erro, mentira, escola como lugar de conhecimento, escola e pensamento, perguntar e pensar respostas, etc.
- **Como entender o fato de os seres humanos “darem mais ou menos importância” a certas coisas, a certas atitudes, a certos aspectos da vida? Trata-se do campo dos valores** - Temáticas da Axiologia que incluem as temáticas da Ética e da Estética.
- Aqui, **conceitos** como os que seguem, são também, necessários: agir, ação, conduta, intenção, valer e não valer, preferir e não preferir, importante e não importante, valor, regras, regras de conduta, critérios, motivos ou razões para agir, conduta boa/má, conduta certa/errada, conduta justa/injusta, justiça, bem, mal, exploração, dominação, autoritarismo, liberdade de escolha, sensibilidade; arte; necessidade da arte na vida das pessoas; pessoas e arte; arte e nossa forma de pensar o mundo; criatividade; pensamento crítico e arte; emoção e arte; fazer arte etc.
- **Como entender o fato de existir sociedades e, dentro delas o fato de existir leis que limitam a liberdade? É possível a convivência humana sem regras mínimas de conduta? Quem pode ou deve fazer regras e as leis?** - Temáticas de Filosofia Social e Política.
- **Conceitos** neste campo: sociedade; indivíduo; o outro; relações sociais; relações de poder; poder; liberdade; política; governo; estado; cidadania; democracia; leis; deveres; direitos; justiça social; convivência; participação; compromisso social; cultura, etc.
- **O que é raciocinar e argumentar? Como se dá o processo de produzir conclusões (inferências)? As conclusões são sempre válidas?** - Temáticas de Lógica.

**Conceitos** a serem trabalhados, dentre outros: raciocínio, argumento, inferência, validade de conclusões, generalização, etc.

Estas temáticas e conceitos fazem parte do que Lipman, Sharp e Oscanyan indicam que devam ser objeto de compreensão por parte de crianças e jovens:

A criança deve ser capaz de levar em conta um grande conjunto de sutis e complexas características das situações – seus aspectos metafísicos, estéticos e epistemológicos, assim como os morais – que estão sempre presentes quando as comparamos ou as contrastamos. Não podemos pedir às crianças que respeitem as pessoas a menos que as familiarizemos com todas as implicações do conceito de pessoa, e isto requer filosofia. Nem podemos esperar que as crianças desenvolvam um amor ecológico pela natureza sem uma compreensão filosófica do que é a natureza. O mesmo acontece com termos como sociedade, coisa, riqueza, verdade e vários outros termos e expressões que utilizamos constantemente, mas dos quais as crianças têm apenas uma vaga compreensão. A compreensão é o que a Filosofia, em seu sentido mais amplo, tenta fornecer. E, mais do que qualquer outra coisa, é a compreensão que a educação moral – no sentido tradicional de inculcar regras ou no sentido convencional de tomar decisões ou esclarecimento de valores – não pode fornecer. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p. 223).

São temáticas que, com suas questões e conceitos, ocuparam e envolveram os esforços do filosofar ao longo da história do pensamento humano. Isso se pode constatar na produção dos considerados grandes filósofos. Dificilmente algum deles deixou de trabalhar todas ou parte substancial delas.

A proposta de Lipman é que haja uma iniciação filosófica no trato com essas temáticas, já desde o início da escolarização e, no caso dos jovens do Ensino Médio, avanços que os ajudem, também, na compreensão de textos dos filósofos aos quais já devem ter acesso.

### 4.3. PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS/COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

O procedimento básico indicado por Lipman é o do **diálogo investigativo e crítico** a ser realizado pelo grupo de alunos com a coordenação do professor, envolvidos na busca conjunta da construção de respostas às questões, postas por todos, em torno de temas que o grupo vai delimitando cada vez com mais clareza.

As bases, pois, são: as perguntas, a investigação, o diálogo e a análise crítica de respostas às questões postas.

Dialogar investigativamente significa conversar de forma ordenada (metódica) a respeito de um assunto (tema) com a intenção de ter ideias mais claras a respeito do mesmo, tanto para si próprio, como para os outros que participam da conversa (diálogo).

A palavra diálogo significa isso: *logo* (palavra), *diá* (entre). Palavra que circula entre várias pessoas devendo, cada participante, fazer circular a sua palavra sabendo que os demais a ouvem e a levam em consideração, assim como ele ouve e leva em consideração a fala dos outros.

Levar em consideração a palavra do outro não significa simplesmente concordar, ou fazer de conta que concorda. Significa considerar: primeiro se a entendeu bem; segundo, se entendeu as razões que a fundamentam; terceiro se concorda com o que foi dito, pela força das razões apresentadas; quarto, se isso é igual ou é diferente do que já pensava sobre o tema; se igual, reforço o que penso e, se diferente, verifico a diferença e posso discordar do outro (apresentando razões), ou posso concordar, modificando o que pensava. Nesta última situação foi feita uma modificação baseada em argumentos ou boas razões: houve autocorreção do que se pensava.

Lipman denominou de **Comunidade de Investigação** o conjunto dos procedimentos acima mencionados. Cada sala de aula, segundo ele, deve ser transformada em uma pequena comunidade de investigação. Em *A Filosofia vai à Escola* ele diz:

O fazer Filosofia exige conversação, diálogo e comunidade, que não são compatíveis com o que se requer na sala de aula tradicional. A filosofia impõe que a classe se converta numa comunidade de investigação, onde estudantes e professores possam conversar como pessoas e como

membros de uma mesma comunidade; onde possam ler juntos, apossar-se das ideias conjuntamente, construir sobre as ideias dos outros; onde possam pensar independentemente, procurar razões para seus pontos de vista, explorar suas pressuposições; e possam trazer para suas vidas uma nova percepção do que é descobrir, inventar, interpretar e criticar. (LIPMAN, 1990, p.61).

Os conteúdos do diálogo investigativo são dados pelas perguntas dos alunos a partir das provocações que podem vir dos recursos por ele indicados, já mencionados acima. Incluem-se, nesses recursos, textos bem escolhidos no conjunto das obras do filósofos. Especialmente no Ensino Médio.

Os **passos da metodologia da Comunidade de Investigação** proposta por Lipman podem ser assim resumidos tendo como base vários escritos dele como o que se encontra nas páginas 349 a 351 de *O Pensar na Educação* (LIPMAN, 1995b).

#### **LEITURA EM VOZ ALTA DE UM TEXTO:**

Textos apropriados para este trabalho devem ser portadores de conteúdos relativos às temáticas mencionadas anteriormente. Exemplos desses textos são episódios ou capítulos das histórias produzidas por Lipman. Ou textos de Literatura Infantil ou de Literatura Juvenil. Dependendo da faixa etária dos membros do grupo e de sua maturidade, textos de filósofos podem ser utilizados com grande proveito. Ou, ainda, textos cinematográficos, assim como textos poéticos ou da literatura em prosa.

A leitura é feita pelos membros do grupo, sentados em círculo, cabendo a cada um ler um pequeno trecho: uma frase ou um parágrafo. Este procedimento, de leitura coletiva, inicia o envolvimento do grupo com o conteúdo do texto. Quando são textos em que há diálogos pode-se fazer leitura dramatizada assumindo, alguns, as falas das personagens e outros, as falas do narrador.

## LEVANTAMENTO E REGISTRO DE QUESTÕES A PARTIR DO TEXTO LIDO:

Terminada a leitura, os participantes são convidados a retomar o texto individualmente e a **identificarem alguma indagação** que o mesmo possa ter provocado neles. Há um grande esforço de elaboração mental no buscar indagações a partir de um texto e especialmente no expressar a indagação em forma de perguntas. À medida que os participantes se manifestam, levantando a mão, por exemplo, o coordenador do grupo pede que digam, em voz alta, suas questões e **as registra por escrito na lousa ou em folhas grandes de papel**, numerando-as, colocando, ao final de cada questão, o nome de seu autor. Outros dispositivos podem ser utilizados para este registro como um computador ligado a um projetor. Quando uma questão de um participante é igual a de outro registra-se a questão com os nomes dos dois (ou mais) autores.

**O importante é que todos os participantes tenham oportunidade de dizer suas questões e tê-las registradas.** O registro público da questão e do nome do autor funciona como incentivo para que todos, ou quase todos, perguntem.

Se no início há um grande número de questões e, na sua maioria, questões repetitivas, simples e até ingênuas, com o tempo, elas passam a ser mais complexas e substantivas, diminuindo em quantidade e melhorando em qualidade.

O coordenador do grupo pode colaborar para este avanço procurando, após certo tempo, questionar as questões dos participantes cobrando relevância, não repetição de questões já apresentadas, objetividade, relação com o texto lido etc.

## AGRUPAMENTO DAS QUESTÕES POR TEMÁTICAS:

Cada questão traz um conteúdo ou um tema. Terminado o registro das questões pede-se aos alunos que identifiquem aquelas que tratam de um mesmo tema ou assunto, ou que tenham relação umas com as outras, apresentando justificativa para a relação estabelecida.

É um momento rico do processo porque provoca os participantes para pensarem sobre suas próprias questões e as dos outros e, principalmente, os provoca para estabelecer relações entre as questões: relacionar as questões de acordo com os temas ou assuntos é relacionar ideias com ideias, o que é importante no desenvolvimento do pensar bem. Ocorre ainda, durante esse processo, um esforço por relacionar, classificar, justificar e interpretar ideias.

À medida que o grupo relaciona questões, por tema, registra-se o título do tema e as questões a ele correspondentes. O resultado será um elenco de temas cada qual com a indicação das questões a eles afeitas. Estes temas com suas questões serão o conteúdo a ser trabalhado, daí para frente, no diálogo investigativo, ou seja, na busca conjunta de respostas às questões. Deve caber aos participantes a escolha por qual tema começar o diálogo.

Ao invés de se proceder ao agrupamento das questões por temas, pode-se fazer com os participantes uma rápida incursão pelas questões e identificar um tema ou assunto predominante em todas elas e iniciar a discussão a partir daí.

Ou, também, pode-se solicitar ao grupo que observe as questões e que escolha uma delas, ou duas, para se iniciar o debate. Posteriormente trabalha-se com outras questões, escolhidas da mesma forma.

O importante é que todo o trabalho de discussão tenha seu **ponto de partida nas questões levantadas pelos participantes**, o que tornará o trabalho mais interessante e significativo para eles. O que não quer dizer que o coordenador não possa também ele, propor questões ou temas. Obviamente que uma sábia parcimônia, neste caso, é necessária.

#### **DIÁLOGO SOBRE E A PARTIR DOS TEMAS:**

A metodologia proposta centra-se, principalmente, na ideia do diálogo. É o núcleo de todo o processo, pois parte-se do princípio que é no jogo rigoroso e organizado da troca de ideias que se podem mobilizar as habilidades de pensamento e é nesta troca que as ideias se reforçam ou se corrigem de maneira enriquecedora. Os procedimentos são importantes

recursos para a boa compreensão dos conteúdos e, ao mesmo tempo, para o aprimoramento da maneira de pensar dos participantes.

Inicia-se o diálogo solicitando-se a algum dos participantes que responda a uma das questões levantadas sobre o tema, dizendo a razão ou as razões por que opina desta forma.

Em seguida o coordenador do grupo indaga o autor da questão se concorda, ou não, com a resposta do colega e as razões para sua satisfação ou não. Obtida sua resposta, indaga-se se alguém mais do grupo quer manifestar-se a respeito. Se houver alguém, que se manifeste e diga também, suas razões. Se houver mais do que uma pessoa que deseja falar dá-se a cada um a palavra. Se não houver ninguém inscrito espontaneamente o coordenador solicita a qualquer participante para se manifestar, e depois a outro, e a mais outros. O objetivo é fazer com que todos, com o tempo, participem. Esgotada a possibilidade de conversa (diálogo) em torno primeira questão repete-se o mesmo processo com as demais questões.

No decorrer do processo o coordenador pode incluir questões novas que ele mesmo formula. Isso faz parte do seu papel em função dos objetivos definidos por ele, para este trabalho. Utilizar adequadamente as questões dos alunos e suas próprias questões exige do professor muita atenção e vivacidade. Quando o consegue torna-se um verdadeiro animador do diálogo e um coordenador que o alimenta e, ao mesmo tempo, exige o cumprimento das regras que devem orientá-lo. Regras, como as que se seguem.

#### **REGRAS A SEREM LEVADAS EM CONTA NO DIÁLOGO:**

- 1. Todos os participantes devem falar.** A fala opera e ativa o pensamento, provoca-o, desencadeia-o, organiza-o e é por ele organizada: “As conversas dos jovens, quando organizadas e disciplinadas, produzem uma oportunidade superlativa para o aprimoramento das habilidades de pensamento, porque a comunicação verbal exige que cada participante se ocupe simultânea e sequencialmente com uma série considerável de atos mentais” (LIPMAN, 1990, p. 150).

2. **As falas devem se ater ao tema em pauta.** Conseguir permanecer fiel ao tema garante a coerência, ou coesão, do discurso e facilita sua organização interna. Essas qualidades são fundamentais para a linguagem e para o pensamento.
3. **Cada um deve falar na sua vez.** É fora de propósito no processo do diálogo todos falarem ao mesmo tempo. Quando isto ocorre, ninguém se entende. Pode-se fazer ver isto às crianças e jovens e, o que é mais produtivo, pode-se fazê-los discutir, por algum tempo, esta questão. Uma vez discutida e obtida a clareza de que cada um deve falar na sua vez, caberá ao coordenador cobrar tal exigência do grupo.
4. É fundamental ouvir o que os outros dizem. Para poderem falar do tema em pauta e, portanto, garantir a coerência, a coesão e a organização de suas falas, os participantes precisarão saber ouvir o que dizem seus colegas. Isto demanda aprendizado e, portanto, demanda conversar a respeito no grupo e demanda cobrança por parte de quem coordena as discussões até que os próprios participantes cobrem e se cobrem quanto a esta necessidade.
5. **Cada um, quando afirma algo, deve apresentar razões ou justificativas ou argumentos em relação às afirmações feitas.** O costumeiro “porque sim” não é argumento. O que se propõe aqui é que o coordenador do grupo peça sempre e em todas as ocasiões e a todos os participantes que apresentem razões, justificativas ou argumentos para suas afirmações. O fato de serem assim solicitados fará com que os participantes se esforcem por organizar sua argumentação. O fato de o conseguirem os faz ter maior facilidade na produção de justificativas. E o fato de expô-las no grupo possibilitará sua correção, ou ajustes, propiciando, cada vez, maior refinamento nesta habilidade tão importante.
6. **Respeitar os pontos de vista dos outros**, o que implica em analisá-los e aceitá-los ou rejeitá-los apenas e tão somente pelo peso dos argumentos e não por razões pessoais.
7. **Utilizar outras formas de expressão das ideias** que não só a expressão oral. Por exemplo, linguagem gestual, apresentações por escrito, dra-

matizações etc. Estas formas de expressão são mobilizadoras de grande número de habilidades de pensamento, além de provocarem maior interesse no trabalho em curso.

Normalmente não há dificuldades para que crianças e jovens se envolvam em um diálogo organizado. Desde que os temas sejam do seu interesse. Talvez a **maior dificuldade** seja a de fazer com que elas e eles se atenham às exigências ou regras acima arroladas. Às vezes isso demora um pouco. Mas é um resultado possível de ser alcançado e de grande valor formativo. Nesse sentido, cabem aqui essas palavras de Lipman:

Podemos, portanto, falar em “converter a sala de aula em uma comunidade de investigação” na qual os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das ideias de outros, desafiam-se entre si para fornecer razões a opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros ao fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscar identificar as suposições de cada um. (1990, p. 31).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica aqui uma sugestão para que professores de Filosofia testem em suas aulas esta proposta de Lipman: ou em sua totalidade ou em algum dos seus aspectos. Esta é uma forma de colocá-la à prova através de experiências concretas. Em dando bons resultados, por que não?

E mais: não se trata de apenas fazê-la acontecer exatamente da forma como Lipman a pensou. Cabe a todo professor conhecer propostas e, se vê nelas aspectos positivos, aprimorá-las e mesmo modificá-las criando novas maneiras de conduzir suas aulas.

Julgamos que Lipman trouxe contribuições importantes para encaminhamentos relativos ao como fazer aulas de Filosofia. Há uma grande demanda por parte de professores novos e mesmo de antigos com relação a esse “como realizar” boas aulas de Filosofia. Esperamos que a apresentação dessas ideias possa colaborar na satisfação dessa demanda.

Vale ainda apontar que as propostas de Lipman do “como fazer” aulas de Filosofia estão embasadas e são coerentes com seu entendimento

do que seja Filosofia e qual deva ser seu papel na existência humana. Não havendo essa coerência, o “como fazer” perde seu sentido.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1969.
- GALLO, S.; KOHAN, W. O. (org.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- KOHAN, W. O.; LEAL, B. (org.). *Filosofia para crianças em debate*. Petrópolis: Vozes, 1999. (Série Filosofia e crianças, v. 4).
- KOHAN, W. O.; WAKSMAN, V. (org.). *Filosofia para crianças na prática escolar*. Petrópolis: Vozes, 1998. (Série Filosofia e crianças, v. 2).
- KOHAN, W. O.; WUENSCH, A. M. (org.). *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Petrópolis: Vozes, 1998. (Série Filosofia e crianças, v. 1).
- LIPMAN, M. *A descoberta de Ari dos Telles*. Tradução de Ana Luíza F. Falcone e Maria Elice de B. Prestes. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1990b.
- LIPMAN, M. *A Filosofia vai à escola*. Tradução de Maria E. de Brzezinski Prestes e Lúcia Maria S. Kremer. São Paulo: Summus, 1990a.
- LIPMAN, M. *Issao e Guga*. Tradução de Sylvia J. H. Mandel. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1992.
- LIPMAN, M. *Luísa*. Tradução de Ana Luíza F. Falcone. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1995a.
- LIPMAN, M. *Mark*. Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1980.
- LIPMAN, M. *Natasha: diálogos vygotskianos*. Tradução de Lólio L. Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LIPMAN, M. *O Pensar na Educação*. Tradução de Ann Mary F. Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995b.
- LIPMAN, M. *Pimpa*. Tradução de Sylvia J. H. Mandel. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1985.
- LIPMAN, M. *Suki*. Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1987.
- LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F. S. *A filosofia na sala de aula*. Tradução de Ana Luíza F. Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LORIERI, M. A. *Filosofia: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002. (Filosofia no Ensino Fundamental).

MATOS, O. *Filosofia a polifonia da razão: filosofia e educação*. São Paulo: Scipione, 1997.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PLATÃO. *Teeteto*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3. ed. rev. Belém: Editora da UFPA: 2001.

SAVATER, F. *As perguntas da vida*. Tradução de Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SEVERINO, A. J. A filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial. In: KOHAN, W. O. (org.). *Ensino de filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 183-194.

# DELEUZE E GUATTARI: UMA AULA SOBRE O QUE SE BUSCA

André Luis La Salvia<sup>116</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

Na entrevista *Abecedário*<sup>117</sup>, concedida a Claire Parnet em 1988-1989, encontramos uma das mais longas exposições exclusivamente sobre o ensinar que Gilles Deleuze nos deixou. Na letra P, de professor, o filósofo nos revela três aspectos que escolhemos como linhas para pensar algumas

---

<sup>116</sup> Possui graduação, mestrado e doutorado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente é professor da Universidade Federal do ABC (UFABC), com dedicação principalmente nas áreas de “Metodologia e Prática do Ensino de Filosofia”, “Filosofia e Cinema” e sobre os autores Gilles Deleuze e Felix Guattari. Desenvolve também pesquisas junto ao Laboratório de Pesquisa e Ensino de Filosofia (LaPEFil) da UFABC, atuando na linha Fundamentos do Ensino de Filosofia.

<sup>117</sup> *L'Abécédaire de Gilles Deleuze* é um programa de televisão francês produzido por Pierre-André Boutang em 1988-1989, consistindo de uma série de entrevistas de oito horas entre Gilles Deleuze e Claire Parnet, utilizando as letras do abecedário como temas para as conversas. Para este capítulo, utilizaremos principalmente a letra P de professor.

características de sua filosofia e como poderíamos conceber uma aula de filosofia inspirada em suas ideias.

Afirma Deleuze, primeiramente, que ele fazia longas preparações para as suas aulas porque queria torná-las um momento de inspiração, de experimentação ao que buscava. Era sua característica como professor, e assim fez tanto para o liceu, o ensino médio francês em que deu aulas nos anos 1950, quanto para Vincennes, sua última experiência universitária, nos anos 1970 e 1980.

Destaca o autor que

Uma aula é algo que é muito preparado. Parece muito com outras atividades. Se você quer 5 minutos, 10 minutos de inspiração, tem de fazer uma longa preparação. (...) Eu me preparava muito para ter esses momentos de inspiração.(...) Mas não há outra palavra a não ser pôr algo na cabeça e conseguir achar interessante o que é dito. (DELEUZE, 2001, letra P de professor).

Outra característica exposta por Deleuze, agora mais ligada à sua prática em Vincennes, se refere às aulas dadas a muitos alunos que não eram do curso de filosofia, constituindo “uma mistura de tudo, jovens pintores, pacientes psiquiátricos, músicos, drogados, jovens arquitetos, gente de muitos países. Tudo isso variava de um ano para outro” (DELEUZE, 2001, letra P de professor).

Assim, passa a pensar a filosofia como algo que deve ser considerado para atingir os não filósofos:

Acho que era filosofia plena, dirigida tanto a filósofos quanto a não filósofos, exatamente como a pintura se dirige a pintores e a não pintores. A música não se dirige necessariamente a especialistas de música. É a mesma música. É o mesmo Berg e o mesmo Beethoven que se dirigem a quem não é especialista em música e também a músicos. Para mim, a filosofia deve ser exatamente igual, dirigir-se tanto a não filósofos quanto a filósofos, sem mudar. Quando dirigimos a filosofia a não filósofos, não temos de simplificar. É como na música. Não simplificamos Beethoven para os não especialistas. (DELEUZE, 2001, letra P de professor).

Nesse tom, Deleuze nos ensina que a filosofia precisa afetar seu ouvinte, atingi-lo com modos de sentir e perceber. Concebendo-a assim, ele alcança os não filósofos também. A ideia de que falamos para esse público variado é desdobrada na noção de que Deleuze não tinha a expectativa de que um aluno aprendesse tudo o que dizia. Ele relata que

Eram aulas que duravam duas horas e meia. Ninguém consegue escutar alguém por duas horas e meia. Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. (DELEUZE, 2001, letra P de professor).

Essa ideia nos parece próxima de seu entendimento de que não sabemos por que alguém é bom em latim, ou que amores leva alguém a gostar de filosofia, o que aparece em *Diferença e Repetição* (2006). Como não é possível saber previamente como uma pessoa aprende algo, então Deleuze pretendia lançar conceitos os quais afetassem alguém em algum momento. Não buscava que sua aula provocasse reações imediatas, nem que fosse compreendida inteiramente.

A terceira característica seria o fato de que concebia sua aula como magistral e como uma música. Deleuze fala em um *Sprechgesang*, um termo alemão para designar algo intermediário entre a fala e o canto, em que se inspirava para vocalizar os conceitos. A aula musical serve para pensar os dois aspectos acima, uma vez que ela se dirige a não filósofos que “pegam” o que lhes convém. Isso tudo estaria de acordo com sua própria concepção de filosofia como criadora de conceitos:

A filosofia mobiliza e trata de conceitos. É normal que haja a vocalização dos conceitos numa aula, assim como há um estilo de conceitos por escrito. Os filósofos não escrevem sem elaborar um estilo. São como artistas, são artistas. Uma aula implica vocalizações, implica até uma espécie de – eu falo mal alemão – *Sprechgesang*. (DELEUZE, 2001, letra P de professor).

O que propomos é uma análise da problematização filosófica das três características citadas – intensa preparação, cada um pega o que convém de uma aula, aula magistral musical – buscando responder três perguntas essenciais: qual a relação dessas três características e sua concepção de filosofia? De que forma elas se relacionam com sua concepção de história da filosofia? É possível pensar um ensino de filosofia em nosso contexto atual a partir das relações acima?

## **2. A CRIAÇÃO É COMPLEXA**

Apesar de nunca terem escrito um texto dedicado à educação, Gilles Deleuze e Felix Guattari possuem uma grande capacidade de afetar e inspirar pensadores sobre o ensino de filosofia. Já temos uma vasta bibliografia; para ficar apenas em alguns pesquisadores, poderíamos citar Rosa Fischer, Tomaz Tadeu e Sandra Corazza (2002), Simone Gallina (2004), Giuseppe Bianco (2002 e 2005), Renata Aspis (2004), Silvio Gallo (2006), Rodrigo Pelloso Gelamo (2008), Sébastien Charbonnier (2009), Ester Maria Dreher Heuser (2010), Silvio Gallo e Renata Aspis (2010).

Muito se diz que o exercício de pensar um ensino de filosofia influenciado pelas concepções de Deleuze e Guattari reside nas implicações de se adotar a criação conceitual como paradigma. Desse modo, tem-se o fazer filosófico como um ato criador de conceitos e a história da filosofia como uma análise das invenções já realizadas. Porém, em quais condições é possível pensar um ensino de filosofia, ainda mais no ensino médio, a partir dessa definição?

Para começar a responder a tal questão não se pode esquecer que a filosofia também inventa planos de imanência e personagens conceituais. Não se pode se deixar levar pelo fascínio que noção de criação dá à filosofia e negligenciar que ela é complexa e rara. Evita-se assim um possível problema, qual seja, acreditar que se possa criar conceitos nas aulas do ensino médio a qualquer momento.

Deleuze e Guattari ensinaram que um conceito é um conjunto de componentes variáveis e inseparáveis, construídos sobre um plano

de imanência que recorta a variabilidade caótica da realidade (1992, p. 245). Ou seja, os conceitos não são simples, por dois motivos: primeiro, não se constituem essências simples, no sentido de responderem à questão “o que é algo?”. Deleuze nos propôs em *Método de Dramatização*, artigo que compõe a obra *Ilha Deserta e outros textos* (2006) ao definir ideia, que ela não descreve uma essência simples, porém procura dar conta de dinâmismos espaço-temporais através das perguntas como?, quando?, quanto? quem?, apontando assim para uma multiplicidade. Por outro lado, elas são formadas por diferentes componentes que, em relação, solucionam um problema. Problema este também inventado pelo filósofo a partir do que está fora, a partir do seu contato com a realidade. Só pensamos acossados pelos encontros com a realidade que nos cerca. Os conceitos possuem uma capacidade de variar conforme os problemas ganham novos contornos; isso porque seus componentes podem rearranjar-se para dar conta de novos contextos.

A criação é complexa pois não é só de conceitos (que já é uma noção complexa), mas também das próprias definições e dimensões do que é e do que pode o pensar. De acordo com Deleuze e Guattari, “o plano de imanência não é um conceito pensado nem pensável, mas a imagem do pensamento, a imagem que ele se dá do que significa pensar, fazer uso do pensamento...” (1992, p. 47). Sendo assim, um filósofo, ao dizer o que é e o que pode o pensar, delimita o campo de atuação dos conceitos que elabora. E essa condição é pré-filosófica, no sentido de que poderia ser uma condição para a invenção dos conceitos. Os autores apontam que o plano traça o terreno que é povoado pelos conceitos.

Há ainda a produção de personagens conceituais, ou seja, aqueles que encarnam o conceito formado no plano. Por exemplo, Sócrates como o chato que ironicamente faz um jogo de perguntas e respostas para estabelecer um critério visando a diferenciar aquele que conhece as essências (o filósofo) daquele que está envolto nas aparências (o sofista). Ou o personagem de Descartes que dúvida de tudo, cético ao extremo, a fim de chegar a algo que pode chamar de verdadeiro. O chato que questiona tudo e o obcecado pela verdade são personagens conceituais, muito além dos seus personagens historicamente situados.

Como se vê, os problemas formigam: quando se diz que devemos trabalhar a dimensão da criação conceitual em sala de aula de filosofia, de que exatamente está se falando? De que vamos fazer uma atividade na qual nossos alunos vão criar conceitos, planos e personagens? Ou apenas inventar conceitos, deixando os planos e personagens para outros momentos? É possível criar conceitos à maneira de Deleuze e Guattari no ensino médio? Almejar isso não seria dogmatizar Deleuze e Guattari?

Não acreditamos ser possível criar conceitos, planos e personagens nas aulas do ensino médio de forma simples. Talvez isso possa acontecer para aqueles que acompanham uma turma durante todo o ensino médio e, depois de meses promovendo atividades e se preparando, chega-se a um momento de criação.

Desse modo, parece que podemos considerar duas situações para o ensino da filosofia: apresentar um filósofo para os alunos ou propor um problema para ser resolvido a moda de Deleuze e Guattari. São dois caminhos diferentes: em um o professor prepara aulas de conceitos já consolidados na história da filosofia e procura, de alguma forma, atualizá-los para o contexto no qual ensina; o outro é aquele que, se apropriando do modo de produção de conceitos de Deleuze e Guattari, busca criar conceitos novos.

O primeiro modelo parece estabelecer o contato com um conceito que será remanejado conforme os interesses do professor e de seus alunos, enquanto no segundo caso estaria se ‘aplicando’ o fazer deleuze-guattariano no ensino. Nesse sentido ele precisaria trabalhar com o pressuposto de que os alunos sabem colocar problemas filosóficos, criar conceitos, planos e personagens para solucioná-los.

No nosso contexto de atividades, notamos que o primeiro exemplo se relaciona com as características expostas no início deste texto. É necessária uma longa preparação para construir uma aula na qual se promova um encontro dos alunos com determinado conceito da história da filosofia. Exige-se do professor uma sensibilidade para conciliar as particularidades do grupo de alunos de uma sala com a diversidade de filosofias e conceitos que conhece e tem familiaridade. E ainda assim não se saberá,

de antemão, se o conceito escolhido para uma aula afetará a todos – alguns lhe serão indiferentes, outros ficarão envolvidos.

Por fim, o professor precisa preparar a apresentação desse conceito no sentido de vocalizá-lo para os alunos, como se mostrasse o processo de criação e não como um produto acabado e pronto. No ensino médio, essa parece ser a tarefa mais adequada. Talvez possamos pensar para um curso de graduação em filosofia, o segundo polo apontado acima. No sentido de que tais alunos possuem um certo repertório de problemas e conceitos e estão interessados em também produzir filosofia. Nesse caso eles já deixaram de ser não filósofos.

Demarcados os dois modelos do ensino de filosofia, nosso propósito consiste em pensar como desenvolver uma aula inspirada nos três elementos destacados na introdução, buscando, porém, suas fundamentações nas obras de Deleuze e Guattari. Sendo assim, precisamos encontrar os pressupostos teóricos que inspiram as três linhas de força da aula: preparação, não filósofos e vocalização/aula musical.

De início, podemos nos indagar a respeito do que significa a vocalização do conceito. François Dosse (2009), ao relatar as aulas de Deleuze, aponta que este ministrava de memória, não precisava mais das fichas que preparara. A performance de memória dava a impressão de que um conceito estava sendo apresentado em ato. Como também apontou Jaegle impressionado como a “sua voz faz ouvir os sentimentos de um pensamento filosófico em ato” (2005, p. 21). Deleuze parecia criar uma tensão que é o “momento de sofrer as condições de emergência de um conceito e não de o compreender. O conceito não resulta de uma dedução razoável que será o *happy end* da empresa filosófica” (2005, p. 19).

Entendemos que Deleuze pretendia que a aula refletisse sua própria noção de que os filósofos criavam conceitos e por isso buscava dar voz a essa criação nas aulas. Como se, ao fazer assim, estivesse alcançando o estilo dos filósofos estudados. Mas o que vem a ser os estilos de criação conceitual? Como afirmam Deleuze e Guattari (1992, p. 14):

E de início os conceitos são e permanecem assinados: substância de Aristóteles, cogito de Descartes, mônada de Leibniz, condição de Kant, potência de Schelling, duração de Bergson... Mas também alguns exigem uma palavra extraordinária, às vezes bárbara ou chocante, que deve designá-los, ao passo que outros se contentam com uma palavra corrente muito comum, que se enche de harmônicos tão longínquos que podem passar despercebidos a um ouvido não-filosófico. Alguns solicitam arcaísmos, outros neologismos, atravessados por exercícios etimológicos quase loucos: a etimologia como atletismo propriamente filosófico. Deve haver em cada caso uma estranha necessidade destas palavras e de sua escolha, como elemento do estilo. O batismo do conceito solicita um gosto propriamente filosófico que procede com violência ou com insinuação, e que constitui na língua uma língua da filosofia, não somente um vocabulário, mas uma sintaxe que atinge o sublime ou uma grande beleza.

No trecho encontramos alguns exemplos de conceitos criados, como ‘substância’, ‘duração’, ‘cogito’, ‘mônada’. É importante notar que Deleuze e Guattari, quando assim concebem a filosofia, não estão falando apenas da sua própria, mas organizando a história da filosofia em função dessa definição. Daí os exemplos serem de filósofos que compõem essa tradição: Aristóteles, Bergson, Descartes, Leibniz.

Contudo, a escolha pela citação acima é justificada, porque ela vai além da simples definição de filosofia e começa a esboçar as condições de criação dos conceitos. Dentre elas está a noção de que os filósofos precisam de uma língua para se expressar e por isso inventam nomes e sintaxes através do desenvolvimento de um estilo, que é a expressão do seu gosto por determinadas palavras e não por outras.

Podemos recorrer a outra passagem de Deleuze e Guattari para perceber como a questão do ‘gosto’ conecta-se ao processo de criação conceitual:

o plano pré-filosófico que ela deve traçar (imanência), o ou os personagens pró-filosóficos que ela deve inventar e fazer viver (insistência), os conceitos filosóficos que ela deve criar (consistência). (...) Como nenhum dos elementos se deduz dos outros, é necessário uma coadaptação dos três. Chama-se gosto esta faculdade filosófica de coadaptação, e que rege a criação de conceitos. (1992, p.100).

Faz parte do estilo do filósofo lançar uma novidade a partir da composição de três práticas: o traçado de um plano de imanência, a insistência de personagens conceituais e a produção de conceitos consistentes. Cada filósofo realiza isso à sua maneira, por isso são criações singulares. Tais práticas são transversalizadas pela questão do ‘gosto’, no sentido de definir o porquê esta palavra e não outra..., forçado por esta pergunta, ou problema, e não aquele..., se será um ensaio, um tratado, um diálogo, uma carta..., se teremos muitos ou poucos personagens conceituais.

Não há medidas, ou predefinições, do ‘gosto’, ou seja, tudo depende do jeito como determinado filósofo decide conceber o seu estilo. O ‘gosto’ do criador por agenciar certas características na elaboração de sua obra compõe o seu singular ‘estilo’ que afeta, ou não, nós, os seus leitores. É isso que faz o ‘gosto’, como elemento do ‘estilo’ de um filósofo, um componente da noção de criação conceitual, porque é parte das escolhas de composição e elaboração de uma obra que nos afeta ao atingir “o sublime ou uma grande beleza”, deixando explícita a relação do conceito com uma dimensão da percepção estética.

O que significa dizer que um conceito filosófico nos afeta? Na Carta à Reda Bensmaia sobre Spinoza, presente na obra *Conversações*, Deleuze parece responder:

Creio que os grandes filósofos são também grandes estilistas. E, embora o vocabulário em filosofia faça parte do estilo, porque implica ora a invocação de termos novos ora a valorização insólita de termos ordinários, o estilo é sempre questão de sintaxe. Mas a sintaxe é um estado de tensão em direção a algo que não é sintático, nem mesmo linguageiro (um fora da linguagem). Em filosofia, a sintaxe tende para o movimento do conceito. Ora, o conceito não se move apenas em si mesmo (compreensão filosófica), mas também nas coisas e em nós: ele nos inspira novos perceptos e novos afectos, que constituem a compreensão não-filosófica da própria filosofia. E a filosofia precisa de compreensão não filosófica tanto quanto de compreensão filosófica. Por isso é que a filosofia tem uma relação essencial com os não-filósofos e se dirige também a eles. Pode até acontecer de os não filósofos terem uma compreensão direta da filosofia sem passar pela compreensão filosófica. O estilo em filosofia tende para esses três pólos: o conceito ou novas maneiras de pensar, o percepto ou novas maneiras de ver e ouvir, o afecto ou novas maneiras de sentir. É a trindade filosófica, a filosofia

como opera: os três são necessários para produzir o movimento”. (1992, p 203).

A definição que a criação conceitual envolvia a escolha de palavras e de sua sintaxe foi anteriormente chamada de estilo. Aqui é reforçada essa relação, porém sendo aprofundada ao dizer que é o estilo que traça um movimento do conceito. E o conceito não se move apenas em si mesmo, denominado acima de compreensão filosófica, ou seja, os componentes e os problemas que cada conceito resolve na sua ligação com a terminologia e a problemática próprias da história da filosofia. Mas o conceito também mobiliza uma compreensão não filosófica que é a evocação de maneiras de perceber e sentir as coisas e a nós mesmos, podendo ou não afetar um leitor, seja ele filósofo ou não.

A referida observação promove um choque com a noção que se tornou corrente para aqueles que pensam o ensino de filosofia inspirados em Deleuze e Guattari, qual seja, a sensibilização ou o afeto como etapas preparatórias do contato com o conceito. Gallo (2006), por exemplo, encampa esse paradigma ao propor sua metodologia da oficina do conceito: sensibilizar, problematizar, investigar e criar. Etapas que os professores e professoras no chão da sala com frequência transformam em cartilha, muitas vezes sem se perguntar como é possível elaborar conceitos durante as aulas.

O método de Gallo (2006) nos diz que, como Deleuze e Guattari propunham que o pensamento começa afetado pelo fora, ao se pensar uma aula de filosofia influenciados por essa concepção, deveríamos sensibilizar, afetar nossos alunos.

Porém temos um entendimento diferente. Isso porque “Não há questão alguma de dificuldade nem de compreensão: os conceitos são exatamente como sons, cores ou imagens, são intensidades que lhes convêm ou não, que passam ou não passam” (DELEUZE, 1988, p. 12). Ou seja, são os próprios conceitos que possuem uma dimensão de afectos e perceptos que sensibilizam os seus leitores. São os conceitos, como apresentados pelos textos filosóficos, que apanham seus leitores ou não.

Em outras palavras, não é um gibi ou um filme que afeta o aluno e o prepara para o conceito. Criar uma dimensão da aula que prepara o contato do aluno com um conceito através de um filme, de uma história em quadrinhos, de uma página de jornal talvez esteja mais próximo de uma proposta de um ideia de Paulo Freire e sua concepção de aproximar o estudante do ensino ofertado do que da concepção de Deleuze e Guattari de que os conceitos possuem uma dimensão de afectos.

De acordo com o filósofo, “o conceito não se move a pensar em si mesmo (compreensão filosófica) mas também nas coisas e em nós, ele nos inspira novos perceptos e novos afectos que constituem a compreensão não filosófica da própria filosofia” (DELEUZE, 1992, p. 203).

Os conceitos possuem uma dimensão não filosófica que afeta aquele que entra em contato. Por exemplo, é notório a professores de filosofia que frases como “sei que nada sei”, de Platão ou “Penso, logo existo”, de Descartes, afetam os alunos antes mesmo de se explicar as complexas relações entre os componentes que as formam, a saber: para compreender a essência das coisas devemos nos considerar ignorantes e buscá-las como exercício da razão; ao duvidar de todas as coisas eu não posso duvidar da minha existência, afinal sou eu que estou duvidando de todas as coisas.

Nesse sentido, não se trata de modo algum de forçar relações entre determinado conceito com um filme, uma história em quadrinhos ou um quadro, não se trata de simplificar, como destacado na citação acima. Trata-se de apresentar o texto filosófico de um autor e esperar que afete ou não. E não se decepcionar se por um acaso o conceito escolhido para aquela aula não tenha atingido alguém, pois um aluno só “pega” o que lhe interessa.

Neste momento seria oportuno desdobrar um pouco a característica de que um aluno só “pega” da aula o que lhe interessa com outras afirmações extraídas de *Diferença e Repetição*, onde, por mais de uma vez, Deleuze afirma que é impossível dizer por que alguns se dão bem e outros não com esta ou aquela matéria: “Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender - que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar” (DELEUZE, 2006, p.237). Ou seja, seria contraditório pré-programar um filme ou

uma tirinha para sensibilizar um aluno se não se sabe, com antecedência, o que faz uma pessoa ser boa em latim ou gostar de filosofia.

Não se trata de condenar a sensibilização, estratégia necessária em muitas situações sendo, inclusive, necessária em todas as disciplinas. Mas entendê-la como mais ligada ao esforço do professor de aproximar o contexto do filósofo estudado com o contexto da sala de aula, do que da complexa ideia de que os conceitos para Deleuze e Guattari possuem a dimensão de afetar. Afetar para eles é traçar novas maneiras de sentir e perceber e, ao mesmo tempo, novas maneiras de pensar.

Diante dessas afirmações, o que nos parece razoável a fazer é utilizar recortes de textos filosóficos que podem proporcionar o contato direto do aluno com o estilo do filósofo que se deseja trabalhar, independente de ele afetar ou não os alunos. É no texto mesmo que se pode encontrar a sintaxe e o vocabulário de um filósofo. Entretanto, escolher um texto que faça sentido, recortá-lo para que se adapte à aula que pretende dar e apresentá-lo em sala como sendo um pensamento em ato requerem muita preparação.

### 3. RETRATOS MENTAIS

Para os autores, “a filosofia é devir, não é história; ela é coexistência de planos, não sucessão de sistemas [...] O tempo filosófico é assim um grandioso tempo de coexistência, que não exclui o antes e o depois, mas os superpõe numa ordem estratigráfica” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 72). Essa afirmação considera que os filósofos, como criadores de estilos, coexistem, não se sucedem.

Uma primeira consideração sobre como os autores pensavam a história da filosofia seria a percepção de que os sistemas filosóficos não se sucedem, muito menos progridem, para um entendimento completo da realidade. São estilos – e diferentes entre si –, mas coexistem. Essa noção é uma consequência da ideia de que a filosofia é criação e criação a qual implica uma novidade. No caso, a novidade está na forma de se conceber os problemas que afetam uma criação e no agenciamento dos componentes de um conceito inventado para resolvê-lo.

Acreditamos que aqui temos a principal contribuição de Deleuze e Guattari para pensar o ensino de filosofia. Tomar os filósofos como criadores e como coexistindo nos faz abandonar uma pretensão de usar a história da filosofia em um sentido teleológico – dos primórdios gregos até a escola de Frankfurt e a crítica da indústria cultural – como muitos materiais didáticos apontam. Um professor, inspirado por essas ideias, pode utilizar de um ou outro filósofo para apresentar suas criações, conforme a percepção que tem da situação que está enfrentando, conforme o repertório dos alunos e conforme o seu próprio repertório, este constituído dos filósofos com quem possui afinidade e do que busca no momento.

Deleuze refere em *Conversações que* “a história da filosofia não é uma disciplina particularmente reflexiva. É antes como a arte do retrato em pintura. São retratos mentais, conceituais” (1992, p. 169). Quando se faz história da filosofia se produz um retrato conceitual do autor estudado, e o caminho para compor esse retrato é uma pesquisa sobre o processo de criação de um conceito. Isso porque, segundo Deleuze, “Os filósofos trazem novos conceitos, eles os expõem, mas não dizem, pelo menos não completamente, a quais problemas esses conceitos respondem (1992, p. 169-170).

Ao não dizerem completamente a quais problemas estão respondendo, abrem espaço para o pesquisador e historiador da filosofia. Com essa noção, acreditamos que Deleuze está expondo suas ideias de como deve operar o pesquisador em filosofia e não necessariamente a apresentação introdutória de um filósofo para o ensino médio.

Mas nesse sentido, consideramos ser importante fazer uma digressão e abordar a relação universitária com a filosofia já que a ideia de problematizar o processo de criação conceitual na história da filosofia é uma forma de criticar o meio universitário em que Deleuze e Guattari foram educados e as instâncias de poder que impunham um ritmo de restrição à expressão nova. De acordo com Deleuze

A história da filosofia exerce em filosofia uma função repressora evidente, é o Édipo propriamente filosófico: “Você não vai se atrever a falar em seu nome enquanto não tiver lido isto e aquilo, e aquilo sobre isto, e isto sobre aquilo”. Na minha geração muitos não escaparam disso, outros sim, inventando seus próprios métodos e novas regras, um novo tom. (1992, p. 14).

Não se levava a sério a produção de alguém se ele não lera Platão, Descartes, Kant e Heidegger e os livros dos seus grandes comentadores. Na visão de Deleuze, tudo isso faz da história da filosofia uma escola da “intimidação que fabrica especialistas do pensamento” (1998, p. 21) e que impede as pessoas de pensarem. Tal crítica se dirigia à universidade francesa dos anos 1960. Entretanto, talvez não fosse exagero encontrar ressonâncias com o predomínio do método estruturalista de leitura de textos na universidade brasileira, apontado e criticado por muitos como Paulo Margutti e Osvaldo Porchat<sup>118</sup>. Ou seja, quando tratamos aqui, neste capítulo, da necessidade de se pensar a presença dos textos filosóficos na sala de aula, não estamos falando no modo estruturalista como lidamos com eles na formação universitária e nas pesquisas.

As sugestões de Deleuze podem ser uma espécie de alternativa ao método estruturalista. Nesse sentido, na letra H, de História da Filosofia na sua entrevista *Abecedário*, encontramos uma sugestão de procedimento:

Se não se achou o problema, não se compreende a filosofia, e ela permanece abstrata. Dou um exemplo, as pessoas, em geral, não veem a que problema isso responde. Não veem os problemas, pois eles são um pouco ditos, um pouco escondidos, e fazer história da filosofia é restaurar esses problemas e assim descobrir a novidade dos conceitos. A má história da filosofia enfileira os conceitos como se fossem óbvios, como se não fossem criados e há uma ignorância total dos problemas... (DELEUZE, 2001, letra H).

Na citação, pesquisar a história da filosofia é encontrar os problemas pouco ditos ou escondidos que agitam a criação conceitual. Mas, como dissemos antes, essa parece ser uma recomendação para o pesquisador ou o graduando em filosofia e não para o professor do ensino médio. Só parece, pois de tal noção ele pode tomar a ideia de que precisa ressaltar para o seu aluno que um conceito filosófico foi criado para solucionar um problema. Então, se anteriormente propusemos que o recorte de texto filosófico seria um elemento importante na aula de filosofia por conter o estilo da criação conceitual de um filósofo, acreditamos que, durante a

---

<sup>118</sup> Cf. os textos “Sobre a nossa tradição exegética e a necessidade de uma reavaliação do ensino de Filosofia no país”, de Paulo Margutti (2014), e “Discurso aos Estudantes de Filosofia da USP sobre a Pesquisa em Filosofia”, de Osvaldo Porchat (1999).

apresentação e explicação do texto, o professor exponha e contextualize o problema a que se refere aquele conceito.

Em *Conversações*, também há a proposta da prática acima, quando afirma que os filósofos, ao criarem conceitos, não apontam completamente quais problemas buscam resolver. Por esse motivo, “a história da filosofia deve, não redizer o que disse um filósofo, mas dizer o que ele necessariamente subentendia, o que ele não dizia e que, no entanto, está presente naquilo que diz” (1992, p. 170).

O pesquisador Axel Cherniavsky fez um estudo aprofundado de três grandes formas que, segundo ele, Deleuze e Guattari traçavam suas relações com a história da filosofia. De acordo com o autor, além do retrato, também existe a noção de colagem e a de teatro, estando tais formas em conexão com a ideia de criação de conceitos (2013, p. 24).

O que Cherniavsky quer dizer com esta afirmação? Nas três formas acima, ocorre a presença da repetição de uma diferença, a saber, quando se faz um retrato mental de um filósofo, não se está copiando um modelo, mas criando algo novo com a interferência do estilo do retratista que modifica o modelo. Na colagem, existe a composição de uma obra nova com pedaços emprestados de outros (2013, p. 19). E, por fim, na dramatização, há uma coexistência dos filósofos como se fossem personagens com máscaras, colocados em cena, vivendo seus conceitos, no sentido de que um ator veste, à sua maneira, um personagem quando encena uma peça, outros atores podem encená-los de outro jeito (2013, p. 23).

Cherniavsky esquece uma outra forma descrita por Deleuze, mais satírica, que é a de que concebia “a história da filosofia como uma espécie de enrabada, ou, o que dá no mesmo, de imaculada concepção” (DELEUZE, 1992, p. 14). Deleuze se imaginava fazendo filhos monstruosos nos filósofos que estudou: filhos, pois os filósofos precisavam ter dito o que ele os fazia dizer; monstruosos, porque cometia toda espécie de descentramento, deslizes, quebras, emissões secretas.

Além desses aspectos sobre como se relacionavam com a história da filosofia, seria interessante aqui trazer dois apontamentos sobre como Deleuze e Guattari pensavam a sua própria inserção. Destacamos a afirma-

ção que Deleuze faz em *Diferença e Repetição* a partir do que diz no final das perguntas sobre Professor na entrevista *Abecedário*.

Em *Diferença e Repetição*, Deleuze nos diz que “Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo”” (2006, p. 48). O mestre é aquele que não propõe gestos para serem reproduzidos, mas emite “signos para serem desenvolvidos no heterogêneo” (2006, p. 48). Qual a diferença, em termos didáticos, de dizer ‘como eu’ e ‘comigo’? Será que um caminho para entender essa diferenciação está nessa afirmação do abecedário?

Na entrevista Deleuze diz

Não quero lançar noções que façam escola. Quero lançar noções e conceitos que se tornem correntes, que se tornem não exatamente ordinárias, mas que se tornem idéias correntes, que possam ser manejadas de vários modos. Isso só é possível se eu me dirigir a solitários que vão transformar as noções ao seu modo, usá-las de acordo com suas necessidades. Tudo isso são noções de movimento, não de escola. (DELEUZE, 2001, letra P de professor).

A diferença aqui é entre não fazer uma escola que os seguidores fazem ‘como’ Deleuze, mas se apropriar de seus conceitos e manejar a seu modo, conforme os casos que lhes interessar, fazendo ‘com’ Deleuze. É nesse ponto que queremos relacionar com nossas condições de ensino ao dizer que é preciso trazer o filósofo estudado para os problemas que enfrentamos em nossos próprios contextos. Deve fazer parte de um processo do qual um professor de filosofia busca convergir o seu repertório e interesses na história da filosofia com a sensibilidade em mapear problemas que afligem os jovens aos quais ensina. Assim, pode lançar problemas atuais e escolher conceitos da história da filosofia que contenham sentido, que convenham aos estudantes – lembrando que uma aula ruim é aquela que não convém a ninguém.

#### 4. UMA POSSÍVEL CONCEPÇÃO DE ENSINO DE FILOSOFIA

Considerar uma concepção de ensino inspirada em Deleuze e Guattari precisa passar pela noção de aprendizagem proposta pelos auto-

res. Se de um lado já temos as ideias de que a história da filosofia são criações conceituais e que os filósofos coexistem, também precisamos pensar como os autores conceberam a relação entre um estudante e essa produção.

Na obra de Deleuze sobre Proust, ele afirma que

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. (...) Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. (1993, p. 4).

O signo seria uma forma de conceituar aquilo que nos afeta diante de algo (“uma matéria, um objeto, um ser”), o signo passa a ser um outro, diferente, a que precisamos reagir. Um aprendiz não copia um mestre, ele precisa criar sua forma de se relacionar com o signo. Não adianta um professor representar movimentos que devem ser reproduzidos pelo aluno, mas ele deve ajudar o estudante a lidar com os movimentos que precisa fazer quando estiver operando os seus encontros com os signos.

Como afirma Deleuze, “Eis por que é tão difícil dizer como alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda educação alguma coisa amorosa, mas também mortal” (2006, p. 48).

É importante também destacar aqui a noção de encontro para Deleuze. Ela comporta a ideia de que é preciso estar à espreita, preparado para um encontro com aquilo que força a pensar. Sendo assim, “uma matéria, um objeto, um ser” só se tornam um signo, ou seja, afetam, se estivermos preparados para tomá-los em um encontro. Por isso, podemos retomar a ideia de que Deleuze preparava longamente suas aulas no sentido de ter inspiração. Em *Diálogos*, observa que “encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação” (1988, p. 15).

Não podemos esquecer que dentro dessa noção de aprendizagem, temos um importante ponto que é a imagem de que o pensamento não é

inato, não é uma faculdade natural. É necessário evidenciar aos alunos que um pensamento é criado, fruto de um encontro com um signo que força a pensar.

### Como destaca Deleuze

Sabe que pensar não é inato, mas deve ser engendrado no pensamento. Sabe que o problema não é dirigir, nem aplicar metodicamente um pensamento preexistente por natureza e de direito, mas fazer com que nasça aquilo que ainda não existe (não há outra obra, todo o resto é arbitrário e enfeito). Pensar é criar, não há outra criação, mas criar é, antes de tudo, engendrar, “pensar” no pensamento. (2006, p. 213).

Nesse sentido, um professor precisa selecionar um recorte de texto que seja um emissor de signos que podem apresentar aos alunos o estilo de um filósofo, seu modo de pensar e criar, sua forma de colocar um problema e inventar um conceito para solucioná-lo. A aula precisa ter um momento de contato com a obra do filósofo em questão e não apenas a mediação do professor. É necessária uma longa preparação por parte do professor, uma longa preparação para escolher qual conceito de qual filósofo apresentar. Certamente essa opção há de considerar o contexto de ensino, as peculiaridades dos alunos e as próprias buscas do professor, seu repertório e pesquisas.

Utilizemos aqui um exemplo clássico de uma situação de ensino: exibir trechos do filme *Matrix* (1999), das irmãs Wachowski, como uma sensibilização para a dicotomia de mundos de Platão, encontrada na alegoria da caverna, na obra *A República*. Esta sequência é conhecida por muitos professores, mas para aqueles que não a conhecem uma pesquisa nos livros didáticos do PNLD 2018 pode ajudar, pois em três deles fazem menção explícita da relação entre as ideias de Platão e o filme *Matrix*. No livro de Marilena Chauí, temos toda uma introdução à filosofia baseada nessa relação (2016, p 6-17). Já a obra de Ricardo Melani, *Diálogo: primeiros estudos em filosofia* (2016), também apresenta essa relação (2016, p 71-87). E, por fim, a obra *Reflexões: filosofia e cotidiano*, de José Antônio Vasconcelos, também apresenta a alegoria da caverna (2016, p 151) e depois menciona

o filme *Matriz* como aquele no qual há a “possibilidade de que o mundo percebido pelos sentidos não seja real” (2016, p. 157).

Apresenta-se o filme, ou trechos, e o professor faz um discurso que mostra as relações dele com o texto de Platão do livro VII da obra mencionada. Os professores com tempo em suas aulas e com formação adequada, podem chegar a ler com os alunos em sala. A seguir, podem pedir que respondam algumas perguntas que reproduzem o que já foi escrito por Patão ou dito pelo professor. Nas obras citadas acima, temos por exemplo como questões: “[estabeleça] comparações entre a alegoria da caverna de Platão e o filme *Matrix*” (MELANI, 2016, p 87); “que paralelos podemos estabelecer entre o personagem Neo, do filme *Matrix*, e o filósofo Sócrates?” (CHAUÍ, 2016, p 17). Acreditamos que essas questões reiteram aquilo que o professor já previamente apresentou.

Nesses casos, temos a redução tanto da obra de Platão quanto do filme *Matrix* a uma suposta questão de fundo que seria aproximável. E para sensibilizar o aluno, começa-se com o filme.

Esse procedimento todo ocorre em uma situação ideal, pois existe o risco de se assistir a uma aula em que a única sintaxe e voz é a do professor que explica o filme, o filósofo e a relação entre ambos. Aqui há uma grande diferença entre a monotonia e a homogeneização da voz do professor que subsumi as imagens do filme e a sintaxe de Platão ao seu próprio texto. E a aula com as imagens e suas singularidades e o texto e seu estilo e o professor vem a ser uma terceira voz.

Acreditamos que essa situação precisa ser considerada de outra forma. Dentro do que propomos aqui, deveríamos começar pelo problema. Mas, no caso, seriam dois problemas: aquele que nos aflige e o de Platão quando ele escreveu seu texto. Sendo assim, qual problema atual se quer abordar e esse texto antigo ajudaria a resolver? Seria a questão de distinguir a realidade virtual criada e imposta pelos meios robóticos da *Matrix* que nos engana e afasta do mundo real?

Se é esse, primeiro o professor precisa começar se explicando, explicando qual o seu problema – é preciso ter um – e ver se encontra eco entre os alunos. Isso certamente é difícil, logo requer muita preparação e,

mais ainda, exige que seja um problema pelo qual o professor se interessa e busca pensar. Mas continuemos. Supõe-se que tal problema seja oportuno e aflija professor e alunos, assim pode-se passar para o problema de Platão, apontado por alguns comentadores como sendo a separação entre os pretendentes ao conhecimento, o filósofo verdadeiro como aquele que rompe a corrente e consegue distinguir as ideias originais das sombras.

O professor vai precisar mediar a relação entre o problema que o aflige com o problema platônico. Depois dessa mediação, pode-se ler o texto – um diálogo no qual Sócrates conta a história e assim o aluno entra em contato com este estilo singular de um texto filosófico. Ao cabo da leitura, aí sim, introduz-se, como exemplo, o filme *Matrix*, apresentado como uma espécie de remanejamento que as diretoras fizeram da ideia de separação em dois mundos e sobre o papel daqueles que transitam entre eles.

Por fim, a atividade não pode ser uma reprodução do que foi dito, mas um pedido de que o aluno também recorde filmes, histórias e situações nas quais esse conceito de Platão os ajude a pensá-las. Poderia ser a manipulação dos *Big Data*, de nossos dados armazenados nas grandes empresas de tecnologia (*Netflix, Facebook, Google*, para ficar em poucos exemplos) que são vendidos ou direcionam nossas compras e interesses. E, assim, o problema inicial exposto pelo professor pode encontrar eco em diferentes problemas com que os alunos se deparam. O docente pode avaliar se convém, ou não, o que foi apontado por eles.

Nesse sentido, diríamos que a grande inspiração que Deleuze e Guattari podem nos ensinar sobre como sermos professores está na ideia de nos prepararmos e fazermos da aula uma etapa para aquilo que queremos ou estamos pesquisando, torná-la um momento de desenvolvimento daquilo que buscamos. Tal busca pode ocorrer no sentido apresentado acima, qual seja, de mostrar o que se pretende com determinado filósofo do passado, com o fato de trazê-lo para resolver algum problema contemporâneo, como se quiséssemos responder às perguntas: por que determinado conceito de Platão é importante hoje? Em qual aspecto da vida de meus alunos tal conceito ajuda? Por isso essa busca também deve ter relação com o nosso próprio desenvolvimento e nossas questões.

## REFERÊNCIAS

- ASPIS, Renata. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004.
- BIANCO, Giuseppe. Gilles Deleuze educador: sobre a pedagogia do conceito. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 27, p. 179-205, 2002.
- BIANCO, Giuseppe. Otimismo, pessimismo, criação: pedagogia do conceito e resistência. *Educação e Sociedade* (Impresso), Campinas, v. 26, p. 1289-1308, 2005.
- CHARBONNIER, Sébastien. *Deleuze Pedagogue, la fonction transcendante de l'apprentissage et du problème*. Paris: L'Harmattan, 2009.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2016.
- CHERNIAVSKY, Axel. Fidelité ou efficacité? Problemes methodologiques de l'hitoire deleuzienne de la philosophie. In: CHERNIAVSKY, Axel; JAQUET, Chantal. *L'Art du portrait conceptuel: Deleuze et l'hitoire de la philosophie*. Paris: Classiques Garnier, 2013. p. 13 - 36.
- DOSSE, François. *Gilles Deleuze y Felix Guattari: biografia cruzada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2009.
- DELEUZE, Gilles. *Abécédaire*. (com C. Parnet). Paris: Montparnasse, 2001. [Versão brasileira, legendada pelo MEC: TV Escola, 2001].
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. *Ilha Deserta e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2006.
- DELEUZE, Gilles. *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Tradução de Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2003.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno; TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra Mara (org.). Dossiê Gilles Deleuze. *Educação e Realidade*, São Paulo, v. 27, n. 2, jul./dez. 2002.
- GALLO, Sívio; ASPIS, Renata Lima. Ensino de filosofia e cidadania nas "sociedades de controle": resistência e linhas de fuga. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n.1, jan./abr. 2010.

- GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. *Ethica*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 17-35, 2006.
- GALLINA, Simone. O ensino de filosofia e a criação de conceitos. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 24, n.64, set./dec. 2004.
- GELAMO, Rodrigo Pelloso. A imanência como “lugar” do ensino de filosofia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 1, jan./abr. 2008.
- HEUSER, Ester Maria Dreher. *Pensar em Deleuze: violência e empirismo no ensino de Filosofia*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2010.
- JAEGLE, Claude. *Portrait Oratoire de Gilles Deleuze aux yeux jaunes*. Paris: Press Universitaires de France, 2005.
- MARGUTTI, Paulo. Sobre a nossa tradição exegética e a necessidade de uma reavaliação do ensino de Filosofia no país. *Kriterion*, Belo Horizonte, v. 55, n. 129, p. 397-410, jun. 2014.
- MELANI, Ricardo. *Diálogo: primeiros estudos em filosofia*. São Paulo: Moderna, 2016.
- PORCHAT, Osvaldo. Discurso aos Estudantes de Filosofia da USP sobre a Pesquisa em Filosofia. *Dissenso – Revista de Estudantes de Filosofia*, n.2, 1999.
- VASCONCELOS, José Antônio. *Reflexões: filosofia e cotidiano*. São Paulo: SM, 2016.

# PARRESIA, ALETURGIA E EDUCAÇÃO: PENSANDO A EDUCAÇÃO FILOSÓFICA COM MICHEL FOUCAULT

Flávio de Carvalho<sup>119</sup>

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo representa, desde suas primeiras páginas, um exercício filosófico sobre a obra de Michel Foucault. A escrita que resulta deste exercício não manifesta uma análise exegética dos textos foucaultianos, antes se declara desde o início como uma análise dos conceitos foucaultianos intencionalmente aplicada à educação, notadamente, ao território epistemológico e pedagógico do Ensino de Filosofia.

---

<sup>119</sup> Doutor em Filosofia (UFPE). Professor do Curso de Filosofia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Ele é membro do Corpo Docente Permanente do PPG PROF-FILO UFCG. Ademais ele coordena o “Grupo de Pesquisa Hermenêutica Filosófica em Michel Foucault” (UFCG/CNPq) e também o “Grupo de Pesquisa Educação e Ensino de Filosofia” (UFCG/CNPq). Possui publicações nas áreas de Filosofia, Ensino de Filosofia e Questões de Gênero.

Durante a construção de sua produção intelectual, bibliográfica e profissional, Foucault tratará a educação, ou melhor, as práticas educativas como elementos incluídos em relações e práticas sociais mais amplas. Reconhecemos que “Vigiar e Punir” – livro publicado em 1975 – é uma obra na qual o filósofo dedicará mais tempo de investigação às práticas educativas e às instituições de ensino, não obstante o fato que mesmo nesta obra ele dividirá suas atenções com as instituições hospitalares, militares e as prisões. De modo que as abordagens diretamente ligadas ao âmbito do saber denominado de Educação ou às práticas educativas, ou ainda, as relações vinculadas aos processos de ensino e aprendizagem que pretendam se aproximar (e se apropriar) do pensamento e dos conceitos foucaultianos lançarão mão do método hermenêutico de tratar seu pensamento, tratarão de elaborar redes de conexões que favoreçam a elaboração de apropriações e, assim, tais abordagens resultarão em uma escrita com nuances ensaísticas.

Nesta perspectiva construímos o presente capítulo, cuja primeira parte se ocupa em apresentar de modo sumário a compreensão de Foucault acerca da constituição e dos movimentos do exercício filosófico, e o fazemos em vista de construirmos um diálogo com nosso principal argumento nesta primeira parte, isto é, que o ensino de Filosofia, a educação filosófica, se efetiva como exercício filosófico. A segunda parte do texto avança no sentido de construir ligações filosóficas e pedagógicas entre a prática do exercício filosófico (na vida, na escola e na sala de aula de Filosofia) com os conceitos de *parresia* e de *aleurgia*. No terceiro movimento do texto, focalizamos nossa discussão em torno à questão de como é possível que a educação filosófica se constitua como um espaço propício para a prática do cuidado de si e do dizer-a-verdade e como a educação filosófica pode funcionar como espaço aletúrgico para práticas de veridicção epistemológicas, morais e políticas.

## 2. FOUCAULT E FILOSOFIA

O exercício da docência em sala de aula se orienta pela concepção de Filosofia que a(o) docente assume. Dizendo de outro modo, a compreensão acerca da Filosofia que é assumida pela(o) professora(or) influen-

ciará o modo como ela(e) exercerá a sua docência em todos os movimentos que a constituem, desde o planejamento do curso até a execução dos seus planos de aulas. O professor de Filosofia não entra em uma sala de aula sem uma “RG filosófica”, uma “identificação filosófica”, entendida aqui como a manifestação da *compreensão adotada pelo professor* acerca do que é a Filosofia enquanto saber, enquanto território epistêmico; esta identificação indica ainda o tipo de *posturas e de atitudes assumidas pelo professor* no seu exercício filosófico, no seu filosofar e, por fim, esta identificação declara como o *professor cuida das vinculações e implicações* que a Filosofia mantém com as vidas e as existências individuais e sociais. Dizendo de modo sumário, a “RG filosófica” manifesta o que se assume como saber filosófico, o que se adota como prática do filosofar e o que se constrói com o filosofar no e para o presente vivenciado. Convém esclarecer que esta “RG filosófica” não diz respeito à construção e preservação de uma postura imutável frente à Filosofia e ao filosofar, ao contrário, manifestar uma “identificação filosófica” implica em assumir o exercício de filosofar e de ensinar Filosofia a partir das orientações adotadas pelo professor-filósofo, as quais podem ser revistas, deslocadas ou substituídas. Não convém manter algo como certa *neutralidade filosófica* (tampouco epistêmica e pedagógica) quando nos ocupamos com o filosofar e com o ensino de Filosofia.

Ora, o professor-filósofo que ensina Filosofia o faz a partir de sua vivência filosófica. No seu exercício profissional ele não consegue excluir completamente o itinerário formativo que cumpriu tampouco o cabedal de informações e de procedimentos que elaborou durante sua formação e autoformação como filósofo e como professor. Trata-se de um docente-filósofo, trata-se de um filósofo que ensina e que filosofa enquanto ensina.

Não obstante esta compreensão que defendemos aqui, nós reconhecemos que existem outras problematizações e discussões adjacentes ao que acabamos de expor e defender, com as quais não nos ocuparemos no presente capítulo, porém, podemos ao menos indicá-las como convite à reflexão a ser desenvolvida pelas(os) suas(seus) leitoras(es): i) assumir-se, que inclui nomear-se, como filósofa ou filósofo, é uma problematização posta para quem se ocupa com os estudos e as investigações da Filosofia, posto que algumas pessoas entendem não possuir a “dignidade epistêmica” para

se nomear filósofo ou filósofa, sendo esta dignidade exclusiva para alguns notáveis seres humanos, e assim tais pessoas preferem adotar a denominação permanente de leitores ou estudiosos da Filosofia; ii) questiona-se, há bastante tempo – o filósofo Immanuel Kant é um dos principais pensadores a por esta questão – a possibilidade de se ensinar Filosofia, ou dizendo de outro modo, trata-se do dilema epistemológico e pedagógico em torno às possibilidades de “ensinar filosofia” ou “ensinar a filosofar”. Estes questionamentos, a nosso ver, mantêm estreita vinculação com as concepções que sejam assumidas acerca do que é a Filosofia; iii) podemos mencionar ainda, os questionamentos feitos ao processo de formação docente no Brasil, cujas críticas recaem no conflito entre a formação dos licenciados em Filosofia e a formação dos bacharéis neste campo do saber, trata-se de problematizar a influência desta modalidade formativa sobre aquela, que coloca em questão o perfil epistêmico e pedagógico do curso de Licenciatura em Filosofia. Citamos apenas três dentre diversas problematizações e discussões adjacentes ao objeto e aos problemas e ao aporte teórico (filosófico) que trataremos efetivamente neste texto.

Nossa afirmação de que o exercício docente depende do que se adota como exercício filosófico (que por sua vez mantêm vinculação com a compreensão que se assume acerca de “o que é a Filosofia”) serve de justificativa para a opção que fizemos de iniciarmos este artigo, de começarmos nosso debate com Michel Foucault fazendo a exploração de sua compreensão acerca do que é a Filosofia. Decerto que faremos esta exposição e discussão a partir de uma delimitação cronológica e bibliográfica, isto é, abordaremos e investigaremos o discurso do professor-filósofo Michel Foucault a partir de seus cursos ministrados no *Collège de France* nos anos de 1982, 1983 e 1984, os quais foram publicados, respectivamente, sob os títulos de “A Hermenêutica do Sujeito”, “O Governo de Si e dos Outros” e “A Coragem da Verdade” ou também nomeado “O Governo de Si e dos Outros, parte 2”. A declaração deste marco de tempo e de obras indica para a nossa leitora e para o nosso leitor o recorte específico sobre o qual faremos nossa inflexão.

Qual é, então, a concepção que Foucault adota como Filosofia e como exercício filosófico. Foucault não oferece uma definição acerca do

saber denominado Filosofia, não se ocupa em afirmar “a filosofia é”. Não se trata de investigar e discutir a Filosofia, antes investigar e discutir os modos como a Filosofia enquanto prática e/ou discurso filosófico se manifesta em suas diversas ocorrências na história dos indivíduos e das sociedades que adotam o saber nomeado de Filosofia. A história da Filosofia a partir das obras de Foucault é, portanto, a história dos usos do saber filosófico.

Senão vejamos: encontramos um movimento em um texto deste filósofo em que ele está discutindo o pensamento de Platão, analisando o diálogo *Laques*, e nesta discussão ele associa o exercício filosófico ao exercício do cuidado de si:

A filosofia como o que, ao inclinar, ao incitar os homens a cuidar de si mesmos, os conduz a essa realidade metafísica que é a da alma, e a filosofia como uma prova de vida, uma prova da existência e a elaboração de uma certa forma e modalidade de vida. (FOUCAULT, 2014b, p. 111-112).

O exercício filosófico, portanto, diz respeito a uma atividade que colabora com a formação dos indivíduos, que oferece acesso às elaborações psíquicas dos indivíduos e às suas próprias situações vivenciais, ou seja, ocupar-se com a filosofia não é um mero exercício intelectual e de acúmulo de informações, mais que isso esta atividade oportuniza que os indivíduos se ocupem com sua própria condição humana e com sua existência na sociedade.

Em outro texto discutindo com Kant, Foucault assume a Filosofia como exercício de se ocupar com o presente:

A filosofia como superfície de emergência de uma atualidade, a filosofia como interrogação sobre o sentido filosófico da atualidade a que ele [o filósofo] pertence, a filosofia como interrogação pelo filósofo desse ‘nós’ de que ele faz parte e em relação ao qual ele tem de se situar, é isso, me parece, que caracteriza a filosofia como discurso da modernidade, como discurso sobre a modernidade. (FOUCAULT, 2013, p. 14).

Filosofar é um exercício presente sobre o presente. Em primeiro lugar, filosofar é um movimento que se desenvolve sobre os dias atuais,

sobre as relações contemporâneas, sobre os problemas hodiernos. A(O) filósofa(o) filosofa sobre questões que são suas, e filosofa sobre as condições atuais do exercício filosófico sob a influência de sua própria história que está em curso. Em segundo lugar, a(o) filósofa(o) pode se ocupar com questões filosóficas oriundas de outras sociedades e temporalidades, todavia, o exercício filosófico é sempre um exercício realizado no presente, sob as condições atuais. Ainda que não reconheça, a(o) filósofa(o) que estuda os problemas e os conceitos de outras épocas, o faz sob o ímpeto, mobilizado por uma questão cuja gênese está situada nas suas situações e condições contemporâneas.

Foucault reconhece, em outra de suas falas, que o discurso filosófico pode assumir o papel parresiástico, isto é, pode haver um dizer-a-verdade filosófico na medida em que nele se manifestam a análise e a crítica da realidade: “O discurso filosófico, como análise, reflexão sobre a finitude humana, e crítica de tudo o que pode, seja na ordem do saber seja na ordem da moral, extravasa os limites da finitude humana, desempenha um pouco o papel da *parresia*” (FOUCAULT, 2014b, p. 29). Como se pode compreender, nem todo discurso filosófico será parresiasta, então. Ora, nem toda(o) filósofa(o) será uma(um) parresiasta tampouco o seu discurso devido ao fato de ser elaborado no território epistêmico da Filosofia será parresiástico. Como discutiremos melhor em outro momento deste capítulo, o sujeito parresiasta não se constitui de modo estatutário, isto é, devido à função ou situação institucional que ele assuma e exerça. De modo análogo, o discurso filosófico parresiástico não se constitui devido ao fato de ser discurso da Filosofia enquanto saber humano, ou seja, o estatuto epistemológico da Filosofia enquanto saber não garante o caráter parresiástico. Um discurso filosófico que não provoca o questionamento, a revisão ou a reconstituição dos modos de ser dos indivíduos, dos seus modos e meios de se relacionar uns com os outros, dos seus modos e modelos de elaborar os saberes, este discurso não garante para si a potência parresiástica. Um discurso filosófico tão plácido não produzirá conflitos entre os seus interlocutores, por conseguinte, não colocará em risco a(o) filósofa(o) que elaborou este discurso.

De modo análogo, entendemos que as aulas de Filosofia que não provocam, em algum momento de suas realizações, nos estudantes e professores as atitudes de questionamento, revisão, deslocamento, reconstituição de modos de viver, de agir e de conhecer, aulas de Filosofia em que não há conflito de ideias e de falas, em que a relação professor-estudante se mantém plácida e harmoniosa o tempo todo, estas aulas provavelmente se desenvolvem em torno à ilustração (ao acúmulo de informações) e à memorização (das informações acumuladas), são aulas técnicas (adjetivação que desenvolveremos em momento futuro deste texto) de Filosofia.

Dialogando com Platão em outra ocasião, Foucault assevera que a Filosofia é tanto *logos* quanto *érgon*, ou seja, a Filosofia possui sua condição e constituição enquanto *logos*, enquanto saber e discurso, mas igualmente a Filosofia é *érgon*, enquanto tarefa e compromisso político:

Platão também aproveita o *kairós*, mas por que aproveita o *kairós*? Não por uma relação que seria da ordem do *eros*, mas por uma espécie de obrigação interna, que não é tanto plantada como um desejo na alma do filósofo, mas que é a própria tarefa da filosofia, a própria tarefa da filosofia que é a de não ser simplesmente *logos*, mas também *érgon*. (FOUCAULT, 2013, p. 207).

À guisa de corolário, essa discussão acerca do *érgon* da Filosofia conduz Foucault à colocação da questão acerca do “real da Filosofia”, que não significa perguntar para a Filosofia o que é o real, quais são os seus referentes ou as suas referências. Ele assevera que

Interrogar-se sobre o real da filosofia, como creio que essa sétima carta [de Platão] faz, é se perguntar o que é, em sua própria realidade, a vontade de dizer a verdade, essa atividade de dizer a verdade, esse ato de veridicção – que, de resto, pode perfeitamente se enganar e dizer a falsidade – de todo particular e singular que se chama filosofia. (FOUCAULT, 2013, p. 208).

A partir das falas supracitadas compreendemos que para Foucault a vitalidade do exercício filosófico está atrelado a um movimento, melhor dizendo, a uma prática executada frente ao poder, uma certa motivação constitutiva da Filosofia de se interessar, de se colocar frente toda e qualquer

forma ou manifestação do poder, interesse que não se trata sempre e necessariamente de ser contra certo modo de governar ou certo sentido de orientar os indivíduos. Trata-se de se colocar em constante postura de análise crítica de qualquer forma de relação e exercício do poder vivenciado na atualidade da história. O filósofo afirma: “A realidade, a prova pela qual, através da qual a veridicção filosófica vai se manifestar como real é o fato de que ela se dirige, que ela pode se dirigir, que ela tem a coragem de se dirigir a quem exerce o poder” (FOUCAULT, 2013, p. 208) e reitera “E esse real se marca com o fato de que a filosofia é a atividade que consiste em falar a verdade, em praticar a veridicção perante o poder” (FOUCAULT, 2013, p. 209).

Diante do exposto, poderíamos a partir deste momento empreender uma análise e discussão acerca do exercício docente do filósofo Michel Foucault, empreendendo uma análise do discurso de seus diversos cursos, nos quais verificaremos falas em torno a problemas antigos, longevos, os quais são eventualmente relacionados a questões contemporâneas. Poderíamos lançar mão inclusive das biografias elaboradas sobre sua atividade intelectual, militante e docente. Entretanto, não o faremos devido ao fato que este objetivo não pertence ao itinerário pretendido pelo presente texto, porém, a partir dos recortes que apresentamos acima, deixamos mais uma problematização, lançamos mais uma pergunta à leitora e ao leitor: o exercício docente de Foucault, o modo como Foucault apresentava suas ideias (em aulas, conferências e entrevistas) e o modo como conduzia suas investigações mantêm coerência entre si e com os elementos acima indicados?

### 3. CUIDADO DE SI, PARRESÍA E EDUCAÇÃO

Tendo sido lançada nossa primeira compreensão, isto é, que o exercício docente mantém vinculação com a compreensão assumida acerca da Filosofia (do exercício filosófico) e, também, na medida em que admitimos com Foucault que este exercício filosófico pode comportar em seu desenvolvimento a vivência do *cuidado de si*, então, podemos prosseguir a discussão, investigando como o cuidado de si, enquanto exercício filosófico, pode se efetivar no *ensino de Filosofia* (entendido como *educação filosófica*). A resposta foucaultiana se constituirá a partir do conceito de

*parresia*, conceito que nos interessa de modo importante uma vez que a partir dele alcançaremos o conceito de *aleurgia*, ponto fulcral de nossa discussão. Convém informar a leitora e o leitor que as noções e conceitos expostos neste momento serão oportuna e devidamente tratados nos movimentos seguintes deste capítulo.

Como afirmamos acima, Foucault não se ocupou em construir uma discussão exclusiva acerca da educação nos últimos anos de seu trabalho intelectual e filosófico, por isso, o primeiro movimento que faremos investigará a partir de falas dispersas em seus cursos (já mencionados anteriormente) como o filósofo entende a relação entre educação e *parresia*. Uma afirmação feita por ele, exemplarmente clara, explica o seguinte:

E se ocupar de si mesmo consiste, primeiramente e antes de mais nada, em saber se sabemos mesmo o que sabemos ou não. Filosofar, se ocupar de si mesmo, exortar os outros a se ocupar deles mesmos, e isso escrutando, testando, provando o que sabem e o que não sabem os outros, é nisso que consiste a *parresia* filosófica, *parresia* filosófica que se identifica, não simplesmente com um modo de discurso, com uma técnica de discurso, mas com a própria vida. (FOUCAULT, 2013, p. 296).

A educação é um movimento que implica, embora não necessariamente, a presença e a relação entre indivíduos. As práticas educativas são construídas tomando como elemento constitutivo a relação entre indivíduos, que são reconhecidos ou instituídos como sendo mais experientes – mestres/professores – e outros indivíduos, que igualmente são reconhecidos ou instituídos como sendo menos experientes – aprendizes/estudantes – para os quais devem ser fornecidas as informações, as orientações, as prescrições e os ordenamentos acerca de tudo que aquela comunidade/sociedade conhece, acredita, regulamenta, proíbe e ensina como verdades, as suas verdades. Esta é a costumeiramente denominada de relação professor e estudante, os quais chamamos aqui de *sujeitos pedagógicos* desde que os reconheçamos como *autores pedagógicos*. A vivência e a convivência intersubjetiva e interativa destes sujeitos/autores podem construir situações, discursos e práticas educativas bastante distintas, as quais implicam a dinâmica das relações entre o saber e o poder, indissociáveis. Portanto, trata-se

de relação *saber-poder*, relação que foi bastante investigada por Foucault no âmbito da constituição das ciências da modernidade.

As relações e as práticas educativas podem manifestar-se de diversos e de diferentes modos. Aqui nos interessa colocar em ênfase duas, uma relação educativa cujo processo é programado e visa a repetição em vista da formação dos indivíduos, que chamaremos “educação técnica” e outra cujo processo é adaptável e visa o construtivismo em vista da autoformação dos indivíduos, uma “educação para a autonomia”, que chamaremos mais adiante de “ensino parresíasta”. Compreendemos o processo de ensinar Filosofia conforme uma perspectiva análoga, ou seja, há um processo que visa a aquisição de conteúdo e a memorização por parte dos estudantes, que chamaremos de “ensino da<sup>120</sup> Filosofia” e outro processo que chamaremos de “educação filosófica”, que visa a elaboração do conteúdo filosófico em vista do movimento de filosofar em sala de aula.

Esta diferenciação se faz pertinente devido ao fato que durante a leitura dos textos de Foucault nós lidamos constantemente com estas duas situações, posto que ao tratar de movimentos de educação, de processos de ensino, encontramos o filósofo ora referindo-se ao ensino técnico ora tratando de outra modalidade, cujas características aduzem ao ensino parresíasta. Esta diferenciação também é crucial para o acompanhamento da exposição e discussão inerentes a este capítulo, pois ela acompanhará todos os próximos movimentos de sua escrita.

Em diversos momentos de seus cursos, ao tratar da *parresia*<sup>121</sup>, Foucault não admite o seu vínculo com o processo pedagógico, com a

---

<sup>120</sup> Destacamos aqui o uso da preposição “da” e não “de”. Este uso visa distinguir o Ensino de Filosofia, o qual diz respeito a um campo epistêmico conceitual e aplicado, que visa tratar de questões epistemológicas, metodológicas e também pedagógicas no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de Filosofia. Esta expressão (ensino de Filosofia) é também utilizada na literatura filosófica brasileira para indicar o movimento de ensinar e aprender filosofia na Educação Básica. A distinção que intencionalmente oferecemos pretende provocar a discussão filosófica sobre este dito “Ensino da Filosofia”, que compreendemos como um mero processo de ensinar informações filosóficas, no qual não identificamos o compromisso com o filosofar exegético e hermeneuticamente rigoroso.

<sup>121</sup> Este é um dos conceitos mais importantes tratados por Foucault nos cursos de 1982 a 1984. Edgardo Castro no dicionário (vide referências) que construiu sobre os conceitos foucaultianos ocupa 11 páginas de sua obra para indicar as diversas aparições do termo na obra foucaultiana e também para expor os diversos significados e usos feitos pelo filósofo (CASTRO, 2011). Aqui, não nos ocuparemos de oferecer uma explicação, ainda que preliminar deste conceito, pois estaremos ocupados com ele durante vários momentos do capítulo, tratando-o em vista de esclarecer a compreensão que Foucault admite pra este conceito e explicaremos como dele nos apropriamos em vista de pensar a educação filosófica.

dinâmica do ensino. Porém, haverá ocasiões em que encontraremos o mesmo filósofo admitindo o jogo parresiástico no movimento de ensinar.

Primeiramente, tomemos a fala de negação da parresia como movimento pedagógico. Afirma Foucault:

Ela também não é uma maneira de ensinar, não é uma pedagogia. Porque, se é verdade que a *parresia* sempre se dirige a alguém a quem se quer dizer a verdade, não se trata necessariamente de ensinar a este. Pode-se ensinar a alguém, era o que Platão queria fazer, mas há nas cenas de que acabo de falar toda uma brutalidade, toda uma violência, todo um lado abrupto da parresia, totalmente diferente do que pode ser um procedimento pedagógico. O parresiasta, aquele que diz a verdade dessa forma, pois bem, ele lança a verdade na cara daquele com quem dialoga ou a quem se dirige, sem que se possa encontrar esse percurso próprio da pedagogia que vai do conhecido ao desconhecido, do simples ao complexo, do elemento ao conjunto. (FOUCAULT, 2013, p. 53).

Diante do exposto, observamos que o elemento que provoca o distanciamento entre a parresia e a pedagogia é a ausência de um método, de um direcionamento, de um movimento crescente no diálogo dos sujeitos envolvidos na cena parresiástica, ou ainda, o caráter abrupto do dizer-a-verdade. Primeiramente, nota-se que Foucault vincula a pedagogia com a existência de um procedimento programado em vista do aprendizado, entretanto, ainda que não possa ser chamado de método, no jogo parresiástico existe um objetivo e um modo de proceder no jogo de dizer-a-verdade. Algo que precisa ser também considerado no movimento do jogo parresiástico diz respeito ao processo interno que será deflagrado nos interlocutores. Compreendemos que na situação parresiástica se deflagra um tipo de processo de autotransformação, processo que se vincula à *psicagogia*, como processo de formação do indivíduo para o cuidado consigo próprio. Este processo, contudo, ainda não é reconhecido por Foucault no jogo parresiástico no curso de 1983, porém, como é inerente ao exercício filosófico foucaultiano, sua fala mudará e o encontraremos no curso do ano seguinte assumindo uma compreensão mais ampla acerca da parresia.

Convém que neste momento voltemos a atenção à argumentação sobre o “ensino técnico”, notadamente, sobre a noção que o ensino técnico se caracteriza pela formação de indivíduos capazes de reproduzir ideias e tarefas e que é um ensino ministrado por um especialista cuja atividade pode (e deve) ser repetida pelos aprendizes, deve ser imitada. Este professor técnico recebe da sociedade a autoridade e a tarefa de formar novos cidadãos técnicos. O “ensino parresiasta” ocorre de modo diverso, nós entendemos – e nos ocuparemos ao longo deste artigo de demonstrar suas características nos textos de Foucault – que a formação dos indivíduos é assumida como uma tarefa de apreender segundo o movimento de cada um consigo próprio, interagindo com o professor, o qual é igualmente alguém que cuida de si próprio, que ao exercer sua atividade conduz os estudantes para uma vivência pessoal, autônoma e perene com os saberes, conteúdos e atitudes. O condutor deste processo, o “professor parresiasta” igualmente recebe da sociedade e assume a tarefa de educar, porém, sua autoridade não vem da mera concessão da sociedade, sua autoridade não é estatutária. O professor parresiasta tem sua autoridade baseada na coerência entre o que vive e o que ensina. Sobre o parresiasta, Foucault afirma que

Esse outro, indispensável ao dizer-a-verdade sobre si mesmo, tem, ou antes, diz ter, para ser efetivamente, para ser eficazmente o parceiro do dizer-a-verdade sobre si, certa qualificação. E essa qualificação não é, como na cultura cristã, com o confessor ou o diretor de consciência, uma qualificação dada pela instituição referente à posse e ao exercício de poderes espirituais específicos. Tampouco é, como na cultura moderna, uma qualificação institucional que garante certo saber psicológico, psiquiátrico, psicanalítico. A qualificação necessária a esse personagem incerto, um tanto nebuloso e flutuante, é certa prática, certa maneira de dizer que é precisamente chamada de parresia (a fala franca). (FOUCAULT, 2014b, p.8).

Seguindo esta compreensão, apropriando-nos dela e a aplicando no âmbito da educação filosófica, admitimos que o professor-filósofo tem sua competência de conhecimentos e capacidade de filosofar vinculadas em sua efetiva atividade filosófica, ou seja, o professor-filósofo consegue ter êxito em suas aulas por que ele filosofa como ensina e ele ensina como filosofa. O professor-filósofo em vista de mobilizar uma aula filosofante deve

ele próprio ter a vivência do filosofar. Agindo assim, o professor de filosofia na prática da educação filosófica se torna em certa medida um parresiasta, sua prática se desenvolve em torno ao dizer verdadeiro, sua postura e atitude na sala de aula manifesta sua postura e atitude na vida individual e coletiva. Ele não ensina (a técnica para) ser parresiasta, ele não ensina (a técnica para) ser filósofo, posto que o dizer verdadeiro e o filosofar não se ensinam como técnica, com projetos pedagógicos, por meio de manuais didáticos ou de recursos tecnológicos para o ensino-aprendizagem. O dizer verdadeiro e o filosofar são apreendidos, são experimentados, são vivenciados, na medida em que se é autor do movimento de dizer-a-verdade e de filosofar. Encontraremos Foucault afirmando que “a parresia não é uma profissão, é algo mais difícil de apreender. É uma atitude, uma maneira de ser que se aparenta à virtude, uma maneira de fazer” (FOUCAULT, 2014b, p. 15). E mais adiante afirma “São procedimentos, meios reunidos tendo em vista um fim e, com isso, claro, se aproxima da técnica, mas também é um papel...” (FOUCAULT, 2014b, p. 15). Também o filosofar não se ensina, posto que é um modo de ser-dizer-fazer no mundo.

O professor parresiasta é também aquele que cuida dos seus estudantes, zela para que eles consigam se formar para cuidar de si mesmos. O professor-filósofo utiliza as informações e o conhecimento acumulado ao longo de séculos pelo saber filosófico como veículo para a formação de indivíduos capazes de se autoformar a partir do ponto de inflexão sobre suas vidas individual e coletiva, movimento inflexivo que constitui a Filosofia enquanto saber problematizador da realidade e igualmente saber criador de realidades outras. E, por meio desta atividade problematizadora, desnaturalizadora das situações, dos pressupostos e das instituições, devido a este empenho em pensar de modo diferenciado, alternativo e inovador (criador), a educação filosófica se coloca em uma zona conflituosa, na qual os interesses e vontades instituídos social-historicamente por e para uma dada sociedade querem se manter. Para alcançar este fim os cidadãos que representam tais interesses e vontades vigiarão, perseguirão e aniquilarão ideias, posturas e proposições diferentes, as quais são consideradas ameaçadoras ao *status quo* criado e mantido por esta dada sociedade.

A educação filosófica exercida pelo professor-filósofo o coloca em risco, a sua fala, o seu dizer verdadeiro o faz acumular mais uma característica do parresíasta, o risco do ostracismo, o risco da punição, o risco da execração pública, o risco de morte, o risco do desgaste das relações de amizade. Foucault, em reiterados movimentos de seus textos afirma:

Para que haja parresia, vocês se lembram – insisti tanto sobre isso no ano passado<sup>122</sup> –, o sujeito, [ao dizer] essa verdade que marca como sendo sua opinião, seu pensamento, sua crença, tem de assumir certo risco, risco que diz respeito à própria relação que ele tem com a pessoa a quem se dirige. (FOUCAULT, 2014b, p. 12).

O dizer-a-verdade praticado por um professor de Filosofia o conduzirá ao risco de afirmações públicas, que normalmente carregam certa conotação pejorativa, imbuídas que estão de subjetivismo conservador, a exemplo das “acusações” de ateísmo comunismo, libertinagem, relativismo, subversão, polemista, “acusações” que podem se ampliar e assumir o movimento de perseguições e sanções institucionais ou interpessoais. O ensino parresíástico está vinculado ao risco, a vários tipos de risco. Por isso que quando Foucault afirma “... um professor, um gramático, um geômetra podem dizer sobre o que ensinam, ... uma verdade ... E no entanto, não se dirá que isso é parresia”. E mais adiante especifica: “... o sujeito, [ao dizer] essa verdade que marca como sendo sua opinião... tem de assumir certo risco...” (FOUCAULT, 2014b, p. 12). Entendemos que aqui o professor a que se refere o filósofo é o professor técnico e não o professor que trabalha em vista da autonomia dos estudantes, ou no caso da educação filosófica, o professor-filósofo. Ora, se há exercício filosófico efetivo o risco (moral, político, biológico) acompanha o protagonista desta história.

Convém lembrar outro momento desse mesmo texto – *A Coragem da Verdade* – em que Foucault explicitamente indica quem ele está chamando de professor, o técnico:

E agora gostaria, muito esquematicamente, muito alusivamente, de indicar algumas das relações que podemos perceber entre a veridicção parresíastica e a veridicção de quem ensina – gostaria de dizer, no

---

<sup>122</sup> Referindo-se ao ano de 1983, quando ministrou o curso publicado sob o título “O Governo de Si e dos Outros”.

fundo: do técnico. Esses personagens (o médico, o músico, o sapateiro, o marceneiro, o mestre de esgrima, o ginasta), muitas vezes evocados por Platão em seus diálogos, socráticos e outros, possuem um saber caracterizado como *tékhnē*, *know-how*, [...] Porém, esse professor, esse homem da *tékhnē*, do *know-how* e do ensino, nessa transmissão de saber, nesse dizer-a-verdade que ele mesmo recebeu e vai transmitir, vemos que não assume nenhum risco – e é isso que faz sua diferença em relação ao parresiasta. (FOUCAULT, 2014b, p. 23 - 24).

Para nós resta observar que Foucault se refere a um tipo muito específico de ensino, considerado por nós como repetitivo e não criativo, mantenedor das situações epistêmicas, pedagógicas e políticas vigentes, as quais são, geralmente, situações hegemônicas e que se ocupam com sua conservação. Diante do exposto, é necessária atenção quando encontramos Foucault afirmando, por exemplo: “O parresiasta não é professor [...] ao contrário, na medida em que assume o risco de entrar em guerra com os outros, em vez de solidificar como o professor, [...] o parresiasta põe em jogo o discurso verdadeiro do que os gregos chamavam de *éthos*” (FOUCAULT, 2014b, p. 25). Devemos lembrar que o professor aqui mencionado diz respeito ao perito em determinado saber e/ou prática, que por uma razão estatutária tem a autoridade para ensinar o seu ofício, postura ou atividade. Ele é um operador dos saberes e das práticas, não os contesta, não revisa seus pressupostos e suas implicações sociais e políticas tampouco opera revisões e recriações em tais saberes e/ou práticas. O professor técnico transmite/transfere/deposita informações e comandos para os alunos.

Ao contrário disto, o professor que vimos tratando de indicar suas características e atuações possui a capacidade de ensinar a partir do próprio exemplo, sua prática docente inclui também o movimento de repetição (de informações, de orientações e de procedimentos), entretanto, a cada movimento de repetição ele provoca a eclosão de uma novidade, seja por meio de uma ampliação de compreensão seja por meio de uma convocação do aprendiz para exercitar o movimento de apropriação do saber aprendido para sua própria vida individual e social.

#### 4. ALETURGIA E EDUCAÇÃO FILOSÓFICA

“Trata-se de tomar precauções e criar condições  
para o espaço de dizer-a-verdade.”

(Michel Foucault, *A Coragem da Verdade*, p. 115).

O conceito de aleturgia é utilizado por Foucault em diversos momentos de suas aulas no curso de 1980, *Do Governo dos Vivos*. Ele utiliza este conceito para fazer referência aos diversos modos pelos quais se desenvolve o dizer verdadeiro, ou melhor, trata-se do conjunto dos elementos e, sobretudo, dos movimentos que estão envolvidos na ação do dizer verdadeiro. Então, a aleturgia é um movimento cujo resultado é a produção do discurso verdadeiro.

Edgardo Castro tratando deste conceito assim explica:

Aleturgia. Se trata de un término utilizado por Foucault para hacer referencia a los modos de aparición y manifestación de la verdad. Foucault opone epistemología y aleturgia. El análisis epistemológico estudia las estructuras de los discursos considerados como verdaderos; el análisis aletúrgico, en cambio, las formas de manifestación de la verdad, sobre todo el modo en que, en el acto de decir, el sujeto se constituye a sí mismo como sujeto de veridicción, como lugar de manifestación de la verdad. (CASTRO, 2011, p. 29).

Neste mesmo curso de 1980, Foucault se dedica a explicar o seu trabalho de confeccionar o termo aleturgia, remetendo a um gramático da antiguidade (séc. IV ou III a. C.) chamado Heráclides, que utiliza o adjetivo “*aleturges*” para fazer referência a alguém que diz a verdade. E assim esclarece o filósofo:

E por conseguinte, forjando a partir de *aletourges* a palavra fictícia *alêtourgia*, aleturgia; poderíamos chamar de “aleturgia” o conjunto dos procedimentos possíveis, verbais ou não, pelos quais se revela o que é dado como verdadeiro em oposição ao falso, ao oculto, ao indizível, ao imprevisível, ao esquecimento, e dizer que não há exercício do poder sem algo como uma aleturgia. (FOUCAULT, 2014a, p. 8).

E mais adiante menciona um desdobramento deste movimento do dizer verdade, cunhando outro termo, autoaleturgia, como podemos verificar na seguinte fala:

Em que medida a arte de governar os homens implica algo como uma manifestação de verdade? Como se estabeleceram, não de uma maneira geral, as relações entre a arte de governar os homens e a aleturgia, mas [entre] a arte de governar os homens e o que chamarei de autoaleturgia, isto é, essas formas de manifestação de verdade que giram em torno da primeira pessoa, em torno do eu e do eu mesmo? (FOUCAULT, 2014a, p. 49.)

Convém esclarecer que no itinerário investigativo filosófico e no desenvolvimento dos cursos ministrados por Foucault nos anos 80, vemos este filósofo ocupado com a gênese e o percurso que certas ideias e práticas realizaram nas sociedades e comunidades (principalmente, as da antiguidade clássica), reconhecendo tais ideias e práticas em sua vinculação com os exercícios de poder, exercícios de governar. A leitura atenta dos textos dos seus cursos de 1980 a 1984 revelam como tais ideias e práticas foram se modificando, foram se deslocando do âmbito coletivo e ocupando cada vez mais o espaço das relações nucleares, até encontrar sua aplicação na vida íntima e individual das pessoas. Dizendo de outro modo, Foucault nos apresenta uma espécie de *história das ideias e práticas vinculadas à arte de governar e de ser governado*, das quais destacamos *o cuidado de si, a parrésia e aleturgia*. Se em dado momento da história das sociedades estudadas por Foucault estas ideias e práticas estiveram vinculadas à arte de governar os outros, seguindo o itinerário das suas aulas veremos como elas foram sendo incorporadas e aplicadas à vida individual, ao governo de si, todavia, mantendo sua vinculação (com suas implicações e consequências) entre quem é governado e as práticas dos governantes. O olhar atento exercitado por Foucault, que acompanha estes movimentos de convergência para o âmbito da vida individual, nos possibilita pensar um deslocamento da noção de aleturgia do âmbito das relações sociais e políticas para o âmbito da educação, de modo mais específico para a educação filosófica.

Feito este esclarecimento, dando continuidade à discussão, nos remeteremos agora ao ano de 1983, no qual Foucault ministra o curso co-

nhecido como *O Governo de Si e dos Outros*. O filósofo retoma a aleturgia a partir da análise de duas peças clássicas, “Íon” de Eurípedes e “Édipo Rei” de Sófocles, e sobre esta ele assevera: “Édipo que também é uma peça do dizer-a-verdade, do desvendamento da verdade, da dramaturgia do dizer-a-verdade ou, se vocês preferirem, da aleturgia” (FOUCAULT, 2013, p. 78). E acompanhando a análise feita por Foucault, entendemos que na aleturgia podemos reconhecer três movimentos, o dizer-a-verdade, o desvendamento da verdade e uma dramaturgia respectiva, elementos distintos e indissociáveis: i) *o dizer-a-verdade* que implica a existência de uma situação ligada diretamente a uma informação ou a um saber no qual estão envolvidas as personagens, ainda que não necessariamente estejam cômnicos da trama discursiva que os liga; ii) *o desvendamento da verdade* que implica a construção de uma situação vivenciada pelas personagens cujo objetivo é a manifestação de um discurso de verdade, ou seja, os indivíduos estão ali em vista de revelar uma verdade que os liga; iii) *a dramaturgia da verdade* que implica a vivência de uma sequência de atitudes e falas cuja consecução é a manifestação da verdade, não obstante o fato que não há roteiros definidos e uniformes, sendo assim a manifestação acontece cena a cena, por quadros, como numa peça de teatro do improvisado. Foucault trabalha a aleturgia como movimento existente em peças teatrais, a exemplo do Édipo e do Íon, e sobre esta opção metodológica afirma:

Creio também que podemos apontar analogias entre essas duas peças [Íon e Édipo] pelo próprio mecanismo da busca da verdade, [que] se faz de certo modo metades por metades. ... E vocês vão ver que, aí também, é por metades que a verdade vai avançar e que teremos a metade paterna e metade materna, até que o conjunto desses elementos reconstitua o conjunto da verdade. (FOUCAULT, 2013, p. 78).

Diante do exposto na seção anterior deste capítulo e em conformidade com o que vimos apresentando nesta seção pode-se reconhecer que a aleturgia agrega em si o movimento parresiástico, na medida em que as personagens envolvidas na trama discursiva submetem-se ao risco do dizer-a-verdade, risco construído e manifesto naquela situação específica. Na análise feita por Foucault do trecho da peça Édipo, em que Creusa vai ao oráculo para saber sobre seu filho, o filósofo nos adverte sobre a implicação e

consequência desta trama que está diretamente ligada à relação vivida entre Creusa e o deus Apolo, que resultou no nascimento de Xuto, Foucault destaca que “essa aleturgia, essa descoberta da verdade, essa produção da verdade só poderá ser feita se os dois parceiros dessa união que permaneceu secreta e oculta – Creusa, a mulher, Apolo, o pai e o deus – disserem a verdade sobre sua união secreta” (FOUCAULT, 2013, p. 77). Portanto, a aleturgia e a parresia implicam-se como movimentos de construção de verdades a partir de sujeitos de discursos que se expõem ao risco deste movimento.

A questão que se coloca a partir deste momento, segundo o que vimos expondo e discutindo, é a seguinte: pode a educação, ou melhor, as práticas educativas se desenvolverem segundo o esquema da aleturgia? A resposta é sim e não. A condição para o aceite de uma e de outra depende do que se entende e se pretende/intenciona/planeja por educação e por prática educativa. A exemplo do que fizemos acima quando defendemos que Foucault quando fala de “professor” o faz como referência ao “professor técnico”, o qual não se vincula o cuidado de si ou a parresia, também agora assumimos a compreensão de que a educação pode se desenvolver como atividade técnica de aprendizagem de informações e comandos, mas o educar (ensinar e apreender) pode ser uma experiência de formação e autoformação.

Nós compreendemos a educação e a educação filosófica para além de uma atividade técnica, as reconhecemos como movimentos que não se limitam tampouco podem ser limitados pela mera instrumentalização das pessoas e dos saberes. Chamamos aqui de atividade técnica aquilo que diz respeito à elaboração e à execução de procedimentos educativos cuja finalidade seja capacitar os envolvidos neste processo para repetir determinada ação de modo acrítico, impessoal, ou até mesmo não voluntário. Por isso reconhecemos e defendemos neste capítulo a existência da diferença entre o “Ensino da Filosofia” e a “Educação Filosófica”. O reconhecimento desta diferença está presente em todos os momentos da escrita deste texto, ou seja, nós compreendemos e assumimos que ensinar-apreender Filosofia é uma tarefa engajada, e esse engajamento significa vivenciar, praticar, tomar para si, apropriar-se do conteúdo, politizar, os problemas, os conceitos e os procedimentos investigativos da Filosofia.

A parresia também não é uma atividade técnica. A parresia também não é uma atividade que possa ser ensinada como mero “faça isto desse modo e obterá aquilo como resultado”. Foucault adverte que

O parresiasta não é um profissional. E a *parresia* é, afinal, outra coisa que não uma técnica ou uma profissão, muito embora haja aspectos técnicos nela. A parresia não é uma profissão, é algo mais difícil de apreender. É uma atitude, uma maneira de ser que se aparenta à virtude, uma maneira de fazer. São procedimentos, meios reunidos tendo em vista um fim e, com isso, claro, se aproxima da técnica, mas também é um papel, um papel útil, precioso, indispensável para a cidade e para os indivíduos. A *parresia*, em vez de [uma] técnica [à maneira da] retórica, deve ser caracterizada como uma modalidade do dizer-a-verdade. (FOUCAULT, 2014b, p. 15).

A aleturgia por sua vez implica em vivenciar um papel, um modo de ser e de dizer, e também de agir, ou melhor, um modo de agir-dizer-ser. Por isso, discutir a relação entre aleturgia e educação nos mantém no âmbito dos papéis dos sujeitos pedagógicos – autores pedagógicos – envolvidos neste processo de ensino-aprendizagem, discutindo as posturas e as atitudes destes sujeitos, e de modo apenas incidental nos ocupamos com os conteúdos e com as metodologias nos mais diferentes níveis do ensino formal – institucionalizado – ou da educação não formal. Pensar o movimento aletúrgico na educação requer de nós que reconheçamos o processo de ensino-aprendizagem como um movimento autoral de formação e de autoformação, que se desenvolve de modo análogo a uma peça de teatro em que as personagens seguem um roteiro que, todavia, precisa de suas criatividades artísticas (arte como criação) em vista de que o roteiro não limite suas falas e as vidas que interpretam (arte do improvisado, do imprevisível), que seja um movimento íntimo, individual e real. Lembremos que Foucault chega a denominar o movimento aletúrgico de dramaturgia do dizer-a-verdade (FOUCAULT, 2013, p. 79).

A aleturgia não é um método para a manifestação das verdades. A aleturgia não possui uma prescrição a ser seguida em vista do conhecimento da verdade. Não há verdade. A aleturgia diz respeito aos movimentos inerentes a uma relação de produção de verdades. Há verdades. A aleturgia

nomeia o conjunto das falas e das atitudes de um grupo de pessoas, que se colocam à disposição para a emissão de suas falas autênticas, que não são necessariamente confissões, mas que se constituem como falas cuja autenticidade se assenta na sua própria vida, no seu modo de viver, é uma fala parresiástica, portanto. E como tal são falas que implicam em riscos para os interlocutores, são falas cuja repercussão atinge a sua existência individual e coletiva. No caso da peça *Íon*, a manifestação da verdade sobre a origem de Xuto modificará não apenas sua vida individual, vivenciada até então de modo modesto, mas lhe dará acesso à cidadania grega, ao âmbito das discussões da polis. A verdade que se constrói no jogo parresiástico e que se manifesta sob a dinâmica aletúrgica não limita sua repercussão ao momento do diálogo ou aos sujeitos nele envolvidos, alongando-se de modo capilar, indeterminado e rizomático.

Com base no que vimos expondo, a partir deste momento do capítulo, nos ocuparemos em tratar movimentos desenvolvidos nos processos de ensino-aprendizagem como roteiros dramatúrgicos. Proporemos, a seguir, quatro elementos que associamos à trama daqueles movimentos, os quais, a nosso ver, também estão presentes nas peças teatrais analisadas por Foucault. Convém destacar que se trata de nosso exercício de apropriação que realizamos em vista de materializar “elementos” na composição da cena aletúrgica, cuja finalidade visa contribuir, à guisa de pistas didáticas, para ser utilizada para pensar/elaborar planos de cursos, planos de aulas e metodologias para o ensino de Filosofia. Propomos cinco elementos da aleturgia do dizer verdadeiro, os quais foram pensados em vista das práticas educativas (formais e não formais), mas de modo muito específico, para a educação filosófica<sup>123</sup>:

**1 – AMBIENTE PROPÍCIO:** A aleturgia se realiza em um local propício para a produção de discursos, na discussão feita por Foucault a referência é o templo de Delfos, lugar de manifestação da verdade sob a forma oracular. A escola é um lugar importante na tradição da cultura ocidental para a produção de discursos – não negamos, convém asseverar, que em outros

<sup>123</sup> Estes elementos emergem da análise da peça “Íon” de Eurípedes, que trata da história do nascimento de Íon (aula de 19 de janeiro de 1983, *O Governo de Si e dos Outros*).

locais de práticas educativas esta manifestação possa ocorrer. O ambiente escolar vincula os que ali desenvolvem suas atividades à prática discursiva, a escola detém as condições para a construção dos saberes, sua destruição e mesmo seu esquecimento, mas também oferece a oportunidade para a criação de saberes diferentes ou divergentes, saberes outros. Pensamos a escola como um ambiente (físico, psicológico e político) propício para a criação de saberes e discursos, saberes e discursos outros, embora a escola possa eventualmente ser reduzida à reprodutora e divulgadora de saberes e discursos instituídos e hegemônicos, saberes conservadores.

**2 – RELAÇÕES PROPÍCIAS:** A aleturgia se realiza em um lugar propício, que mantém relação direta com os sujeitos envolvidos, no caso da discussão levada à cabo por Foucault se trata do oráculo de Delfos e de uma pessoa (Xuto), que habita em torno do tempo, que é filho de um deus e de uma mortal (Apolo e Creusa). No caso da educação, e mais especificamente da educação escolar, precisamos pensar que o ambiente escolar não se constitui pela estrutura física, suas edificações e disposição espacial e arquitetônica – embora estes elementos são eivados de discursos, eles manifestam e implementam as relações de poder. Precisamos pensar as relações educativas que se formam entre os sujeitos pedagógicos, cuja abordagem superficial e mesmo ingênua pode reduzi-las a uma dinâmica de transmissão de conhecimentos – vai-se à escola para aprender conteúdos. Precisamos pensar que estas relações podem assumir a potência de autoria pedagógica, isto é, estas relações podem ser vivenciadas considerando que os autores pedagógicos são atores de suas histórias individuais e coletivas, ensinar e estudar, portanto, implicam em apreender para ser autor e ator de seus itinerários intelectuais, existenciais e políticos. Compreendemos que as relações construídas e vivenciadas na escola são eivadas de componentes discursivos (orais, escritos, e não orais e não escritos). Sendo assim, fazer incursões críticas e problematizadoras nos discursos escolares vai reverberar em deslocamentos ou mudanças nas relações vivenciadas por professores e estudantes.

**3 – TRAMA PROPÍCIA:** para que a verdade se manifeste e para que o discurso de verdade seja construído é necessário que uma trama se desenvolva, isto é, é necessário que os personagens realizem seus papéis em prol da manifestação da verdade, em vista da construção das verdades. No caso da narrativa de Foucault os personagens envolvidos (Creusa, Apolo e Xuto) entram numa trama de confissões, trata-se, portanto de confessarem as verdades elaboradas por eles mesmos. A verdade ali elaborada implica a relação vivenciada entre os três. No caso da educação, em vista de que haja o movimento aletúrgico em torno aos discursos de verdade é necessário que os sujeitos pedagógicos compreendam, ou melhor, se imiscuem no processo de construção dos saberes ensinados na escola, que eles sejam atores na trama de elaboração dos saberes, a qual envolve a criação e a instituição, mas também o deslocamento e a recriação de tais saberes. Convém esclarecer que o movimento parresiástico aqui não é realizado em torno do dizer-a-verdade para o outro (seja professor, seja estudante), a fala franca aqui se destina ao enfrentamento das verdades instituídas nas quais os autores pedagógicos – professores e estudantes – estão implicados. Diz-se a verdade quando se enfrentam os discursos hegemônicos e conservadores, corre-se o risco (ou os variados riscos) quando se confrontam as ideias e práticas instituídas, que não admitem a diferença. Dizendo de modo sumário, a fala parresiástica do professor e dos estudantes se dirige à sociedade (em toda a sua abrangência social e política) na qual eles vivem. Ela é o interlocutor no jogo parresiástico no qual temos professor/estudante como o outro interlocutor.

**4 – DIÁLOGO PROPÍCIO:** no caso de Foucault ele menciona os movimentos pelos quais o diálogo vai se processando, que se inicia pelo diálogo heurístico, seguindo-se pelos mecanismos de busca da verdade, busca feita por partes, partes estas que vão se combinando, formando um conjunto, construindo a verdade. Note-se que o ponto fulcral é o diálogo. Não se trata de um processo de manifestação da verdade pela via oracular, via divinatória e enigmática, tampouco diz respeito a uma verdade sapiencial, comunicada a partir da autoridade do sábio, e também não se trata de verdade ensinada como informação ou como orientação técnica. Seja na narrativa foucaul-

tiana seja na nossa apropriação para a experiência educativa, o discurso de verdade resulta de uma atividade dialógica vivenciada pelos interlocutores. O diálogo é o meio para a construção e para a manifestação do dizer-a-verdade parresiástico, ele é o meio e nele serão construídas as estratégias de atuação da dramaturgia parresiástica.

**5 – REPERCUSSÕES PRÓPRIAS:** a manifestação do discurso de verdade produz repercussões em outros âmbitos, para além da experiência linguística e de aprendizado, impactando nas situações de caráter da existência e da vida política dos indivíduos. No caso da peça analisada por Foucault a revelação da verdade sobre Xuto reverberará na sua posição diante da cidade, ele não é mais um despossuído, um excluído, passando a ser cidadão grego; a revelação igualmente reverbera na sua própria compreensão de si. No caso da educação, algo semelhante ocorre, pois todo saber e discurso construído na escola tem o potencial de impactar nos posicionamentos dos sujeitos pedagógicos, primeiramente no âmbito do aprendizado, seguindo-se as repercussões na compreensão de si, que implicará em consequências nas suas posturas e atitudes na vida social. À guisa de exemplificação, algumas consequências possíveis para a vivência das relações e das atividades escolares podem se verificar quando professor e estudantes constroem questionamentos acerca das verdades estudadas e construídas em sala de aula, quando se colocam sob o crivo crítico os saberes validados pela sociedade, dos padrões morais e das funções sociais instituídas, em suma, quando cada autor pedagógico assume o questionamento sobre as relações de construção dos saberes e das relações de poder e se sente membro, implicado, atingido e responsável nestas relações.

Diante do exposto, tomaremos estes cinco elementos componentes da aleturgia educacional e, nos dirigindo para o território do ensino de Filosofia, colocaremos a seguinte questão: pode o ensino de Filosofia, ou ainda, podem as práticas educativas de ensinar Filosofia se desenvolver segundo o esquema da aleturgia? A resposta, mais uma vez, é sim e não, pois esta resposta está condicionada ao efetivo exercício

docente, isto é, depende se a prática do docente se vincula à educação filosófica ou ao ensino da Filosofia.

Como, então, os elementos e os movimentos oriundos da dramaturgia do dizer-a-verdade podem ser apropriados para a educação filosófica? Convém esclarecer que a discussão que, doravante, realizaremos possui mais motivação filosófica do que metodológica. De modo que não trataremos de oferecer um roteiro para aulas de Filosofia, antes nos ocuparemos com o pensar em que medida os elementos e os movimentos possíveis em uma aula de Filosofia podem construir uma experiência aletúrgica.

Primeira consideração: uma aula pode desenvolver-se como aleturgia na medida em que os sujeitos pedagógicos vivenciem o cuidado de si, isto é, na medida em que a aula de Filosofia motivada pela erudição e pela memorização cede o lugar à aula de Filosofia vivida como exercício de filosofar imanente e autônomo, isto é, uma aula em que o professor-filósofo e os estudantes fazem o exercício de filosofar a partir de problemas compreendidos e assumidos em suas próprias vidas individuais e coletivas. Professoras(es) e estudantes pensam problemas cotidianos – elaborados como problemas filosóficos – utilizando como veículo didático os textos filosóficos, ou seja, o conteúdo curricular de Filosofia serve de meio para discutir problemas, seus problemas, suas questões individuais e coletivas. Eles se ocupam com a elaboração de apropriações deste legado da tradição filosófica para suas vidas e seus contextos, movimento este que chamamos de *apropriação filosófica do conceito*.

Segunda consideração: na perspectiva da vivência aletúrgica na aula de Filosofia não há espaço para o uso instrumental da retórica, devido aos seguintes motivos: primeiramente, o objetivo da prática do “dizer verdadeiro” não é a persuasão pura e simples, isto é, pela satisfação de convencer o outro quanto ao que se quer afirmar; na prática do dizer verdadeiro o objetivo é causar um movimento de questionamento no interlocutor que o conduza a repensar sua prática ou atitude; o segundo motivo diz respeito ao fato que na prática do “dizer retórico”, aquele que faz seu uso não precisa ter necessariamente vínculo de crença ou de vivência com aquilo que enuncia, isto é, o retórico pode falar de algo que não acredita ou tampouco pratica.

Foucault explica que há diferença entre parresia e retórica afirmando que “a retórica é uma arte, uma técnica, um conjunto de procedimentos que permitem a quem fala dizer alguma coisa que talvez não seja em absoluto o que ele pensa [...] a retórica não implica nenhum vínculo da ordem da crença entre quem fala e aquilo que [enuncia]” (FOUCAULT, 2014a, p. 14). Alertamos a leitora e o leitor que nós, igualmente, diferenciamos o ensino da Filosofia e a educação filosófica mediante a condição do uso da retórica. Compreendemos que na educação filosófica há um vínculo necessário entre o que o professor-filósofo ensina e o que ele exercita, ou melhor, na educação filosófica a(o) professora(or) de Filosofia constrói suas afirmações com base no seu exercício próprio, sua atividade docente não se reduz a elaborar enunciados sobre problemas filosóficos, enunciados que serão apresentados de modo apático e talvez acrítico. O lema é: ensina-se o que se filosofa, e filosofando se ensina a filosofar.

Terceira consideração: por fim, compreendemos que a educação filosófica implica em que a aula de Filosofia seja assumida como *kairós*<sup>124</sup> para o cultivo do éthos, ou seja, a aula de Filosofia como momento oportuno para que *os sujeitos pedagógicos* possam se constituir como *sujeitos morais*. Construímos esta compreensão a partir de duas situações e questões discutidas por Foucault no curso *A Coragem da Verdade*, por meio das quais reconhecemos possíveis analogias com o processo de ensinar Filosofia. A primeira situação ocorre quando Foucault discute os conselhos, o discurso verdadeiro, dirigidos por Isócrates ao Príncipe Nicocles (situação apresentada na Carta VII de Platão, que é objeto da análise de Foucault naquela aula de 8 de fevereiro de 1984) e, então, afirma:

Vê-se que o que torna possível, o que torna desejável, o que torna inclusive necessário o dizer-a-verdade ao Príncipe é o fato de que a maneira como ele governará a cidade depende do seu éthos (da maneira como ele se constitui, ele, indivíduo, como sujeito moral), e é o fato de que esse éthos se forma e se determina pelo efeito do discurso verdadeiro que lhe é endereçado. (FOUCAULT, 2014a, p. 56-57)

Aqui reconhecemos um movimento psicagógico (pedagógico) entre Isócrates e Nicocles: o bem governar não prescinde da construção

<sup>124</sup> Sobre a compreensão de *kairós* como elemento conjuntural, vide Foucault, 2013, p. 204.

do *éthos* individual, aquele que governa bem a si mesmo será capaz de governar bem aos outros. O movimento de formação e de autoformação manifestos neste relato nos possibilita pensar o movimento de formação e de autoformação que vimos defendendo desde o início deste artigo como próprios à educação filosófica. Ao fim e ao cabo, as aulas de Filosofia não pretendem criar apenas indivíduos que conhecem o saber filosófico, antes se trata de dar as condições para que os indivíduos aprendam a cuidar de si mesmos e se reconheçam como autores sociais, reflexivos e críticos. Neste sentido, onde Foucault afirma “o *éthos* é o vínculo, o ponto de articulação entre o dizer-a-verdade e o bem-governar” (FOUCAULT, 2014a, p. 57), nós afirmamos que o *éthos* é o vínculo, o ponto de articulação entre o dizer-a-verdade e o bem-governar-se.

A segunda situação, por meio da qual reconhecemos esta vinculação possível entre a formação filosófica e a autoformação moral, se observa em outra fala de Foucault no mesmo curso, em meio a uma discussão na qual ele afirma:

E, enfim, se o discurso filosófico não é simplesmente um discurso moral, é porque ele não se limita a formar um *éthos*, a ser a pedagogia de uma moral ou o veículo de um código. Ele nunca coloca a questão do *éthos* sem se interrogar ao mesmo tempo sobre a verdade e a forma de acesso à verdade que poderá formar esse *éthos*, e [sobre] as estruturas políticas no interior das quais esse *éthos* poderá afirmar sua singularidade e sua diferença. (FOUCAULT, 2014a, p. 60)

E de modo enfático, afirmará mais adiante:

[...] a atitude de ensino na filosofia não é, ao contrário<sup>125</sup>, a que busca prometer num futuro encontrar uma unidade fundamental o ponto de coincidência entre *alethéia*, *politéia* e *éthos*, mas ao contrário a que busca definir, em sua irreduzível especificidade, sua separação e sua incomensurabilidade, as condições formais do dizer-a-verdade (é a lógica), as melhores formas do exercício do poder (é a análise política) e os princípios da conduta moral (é simplesmente a moral). Digamos

---

<sup>125</sup> Foucault está contrapondo a atitude de ensino na Filosofia à atitude de sabedoria em Filosofia, sobre a qual ela afirma: “a atitude de sabedoria em filosofia é a que pretende dizer, num discurso fundamental e único, num mesmo tipo de discurso, ao mesmo tempo qual o estado da verdade, qual o estado da *politéia* e qual o estado do *éthos*” (FOUCAULT, 2014a, p. 60).

que essa atitude em filosofia é o discurso da heterogeneidade e da separação entre *alethéia*, *politéia* e *éthos*. (FOUCAULT, 2014a, p. 61).

Por fim, reiteramos que a educação filosófica possibilita que os sujeitos pedagógicos articulem os saberes da tradição filosófica, tendo em vista a relação de pertença dos filósofos e as sociedades em que viveram e filosofaram; possibilita que o exercício de filosofar se realize sobre o presente próprio, provocando que estudantes e professores questionem de modo crítico as condições e os limites dos saberes, dos discursos e das morais com as quais eles atualmente se relacionam, saberes, discursos e morais que lhes constituem como indivíduos e como cidadãos, e pelos quais são impactados direta ou indiretamente. Por isso, que toda aula de Filosofia é um momento oportuno para pensar o presente próprio ainda que se esteja em processo de filosofar com Parmênides, Catarina de Sena, Hegel, Simone de Beauvoir ou Foucault.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo pretendeu ser uma análise de conceitos do pensamento foucaultiano, mas, sobretudo ele foi concebido na liberdade, quase ensaística, de fazer dialogar com o filósofo algumas questões que não estiveram no seu campo de interesse, mas que constituem o “meu” (como autor e ator filosófico, educacional e político) campo de interesse filosófico e pedagógico. Por isso, que a escrita deste texto se desenvolveu *pari passu* entre a leitura e análise dos textos foucaultianos, mas igualmente em diálogo e discussão permanentes com a área do Ensino de Filosofia (enquanto campo epistemológico do saber), com a Educação Filosófica (enquanto proposta filosófico-metodológica de ensino) e com as situações oriundas da minha vivência de filósofo e de educador, aquilo que nós, profissionais da educação, chamamos “chão da escola” em seu sentido lato. Essa escrita – atenta aos textos filosófico de Foucault e, igualmente, ocupada com os problemas e os desafios da atividade de professor-filósofo – manifestou apropriações e exemplificações oferecidas ao longo do texto que refletem

minha vivência na academia universitária e nas salas de aulas, quer como professor de Filosofia quer como formador de professores de Filosofia.

Neste último parágrafo, queremos reiterar nossa visão acerca da educação filosófica, assumida como uma orientação filosófico-pedagógica que sustém a vinculação entre o ensino e o estudo da Filosofia e sua indissociável pertença e ocupação com o presente dos sujeitos pedagógicos. Mais uma vez, nos acostamos ao filósofo com o qual dialogamos ao longo de todo este capítulo, desta feita no curso *O Governo de Si e dos Outros* (ministrado no ano de 1983), do qual destacamos uma reflexão feita por este filósofo acerca do pensamento kantiano, acerca da condição de atualidade do discurso filosófico, sobre o qual Foucault declara: “vê-se que a prática filosófica, ou antes, que o filósofo, ao fazer seu discurso, não pode evitar de colocar a questão de seu pertencimento a este presente” (FOUCAULT, 2013, p. 14). Reiterando o movimento de apropriação que realizamos ao longo de todo este artigo, entendemos que, de modo análogo, o processo de ensinar Filosofia deve oportunizar, deve oferecer as condições para que os sujeitos pedagógicos construam seus saberes e discursos filosóficos engajados e imersos que estão nos “seus presentes”, na imanência que sustem seus exercícios de filosofar. Quem mais e melhor pode pensar filosoficamente acerca do meu presente, senão eu próprio? Quem mais e melhor pode intervir moral e politicamente sobre o meu presente, senão eu próprio? Hipátia, Guilherme de Ockam, René Descartes e Hannah Arendt pensaram o seu hoje, o seu momento presente, mas não pensaram para hoje, para o meu momento presente.

“[...] essa escolha da filosofia não só não é incompatível com as ações cotidianas,  
mas consiste no fato de que, inclusive na vida cotidiana e  
e no curso das ações que se tem de realizar dia a dia,  
pois bem,  
utiliza-se a filosofia,  
aciona-se a filosofia.  
Você é filósofo até nas ações cotidianas.”  
(Michel Foucault, *O Governo de si e dos Outros*, p. 219.)

## REFERÊNCIAS

CASTRO, Edgardo. *Diccionario Foucault: temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2011.

FOUCAULT, Michel. *A Coragem da Verdade: o Governo de Si e dos Outros II*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2014b.

FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*. 3. ed. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Do Governo dos Vivos*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2014a.

FOUCAULT, Michel. *O Governo de Si e dos Outros*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2013.

# NO RASTRO DA TARTARUGA: UBUNTU E O ENSINO DE FILOSOFIA EM MOGOBE RAMOSE

Renato Nogueira<sup>126</sup>

## 1. Introdução: a tartaruga em questão

Um ensaio filosófico sempre traz desafios que só descobrimos depois que começamos o percurso. Diante de duas questões – o que é a filosofia ubuntu de Mogobe Ramose? E, a partir do pensamento ramoseano, quais as possibilidades do ensino de filosofia? – nós somos

---

<sup>126</sup> Doutor em Filosofia (UFRJ). Professor do Departamento de Educação e Sociedade (DES), do Programa de Pós-Graduação em Filosofia, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Pesquisador do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Leafro) e do Laboratório Práxis Filosófica de Análise e Produção de Recursos Didáticos e Paradidáticos para o Ensino de Filosofia (Práxis Filosófica). Coordena o Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Infâncias (Afrosin) e integra o núcleo de sustentação do grupo de trabalho da ANPOF “Filosofar e Ensinar a Filosofar”.

confrontados e provocados a enfrentar uma interrogação mais geral que se encontra implícita. Um problema que atravessa as duas perguntas. Nós precisamos revisitar uma questiúncula: o que faz a filosofia africana diferente da filosofia ocidental?

Se tivéssemos que eleger um animal que simboliza a filosofia africana, especialmente o pensamento filosófico ubuntu – não seria o caso de elegermos a coruja. Afinal, esta é um signo ocupado que remete à Atenas – deusa grega da sabedoria. O pensador alemão Georg Hegel enfatizou que a coruja é o símbolo da filosofia (ocidental). Hegel (1999) afirmou que se tratava da coruja de Minerva – versão romana da deusa grega – que só alça vôo ao entardecer.

Aqui, quero sugerir que a tartaruga que protagoniza várias narrativas africanas retrata a filosofia. A menção à tartaruga pode ser vista numa história que faz jus à nossa hipótese.

No tempo em que animais viviam com bichos humanos, um rei precisava encontrar um marido para sua filha. A jovem se chamava Bulumko. Na língua xhosa “bulumko” quer dizer “sabedoria”. O rei colocou uma prova para pretendentes. Ele preparou uma sopa quente com lava de vulcão. A pessoa, fosse humana ou não, que conseguisse tomar a sopa poderia casar com Bulu – a maneira como era carinhosamente chamada. Muita gente tentou tomar a sopa, mas ninguém teve sucesso. Depois de muitos dias em que a sopa se mantinha quente, as tentativas foram todas malfadadas. Até que a tartaruga chegou para pleitear a mão da princesa Bulu. Ela ficou sob olhares de uma multidão de súditas, vassalos e gente estrangeira. Ela pegou a sopa que estava hiper-quente.

- Eu vou tomar essa sopa! – dizendo isso, ela fez questão de mostrar para o rei, para a princesa e passou lentamente a sopa por todo o povo que ali estava. Depois de horas mostrando a iguaria, ela tomou a sopa. Assim ganhou a mão de Bulumko.

A “moral da história” é simples, filosofar requer paciência para poder saborear sem pressa. O saber está no registro do sabor, um exercício que precisa ser realizado sem pressa. A tartaruga remete aos modos de investigação próprios da filosofia. Tartaruga é o símbolo da filosofia, pelo

menos da tradição que vamos apresentar brevemente neste ensaio. Afinal, a tartaruga reúne a paciência suficiente para não se apressar diante das questões, reconhecendo que enfrentar um problema, tomando sua solução abruptamente equivale a “queimar a boca” e não distinguir as camadas de sabores de uma questão.

## 2. O QUE É UBUNTU?

O que é ubuntu? Nas centenas de línguas faladas no continente africano, a palavra “ubuntu” só existe em quatro línguas: ndebele, swati, xhosa e zulu. Ainda que encontremos palavras sinônimas em outras línguas do tronco bantu, tais como: sesotho, shangaan, vhuthu, tsonga e swahili. Em termos de “senso comum”, não é raro atribuírem ao termo “ubuntu” um sentido genérico de conagraçamento, abraços, concordâncias e ausência de conflitos. A palavra existe na língua zulu. Mas encontramos termos cognatos em diversas outras línguas africanas. A ideia ubuntu aparece em línguas derivadas do tronco linguístico bantu, encontramos termos semelhantes, tais como botho do povo sesotho, numunhu em shangaan; vhuthu em venda; bunhu em tsonga; umntu in xhosa; utu in swahili. Mas, também encontramos em línguas do tronco kwa, tal como no idioma yorubá em que temos a palavra ajobi.

Numa bela roda de conversa durante o *IV Congresso Baiano de Pesquisadoras(es) Negras(os)* realizada de 20 a 22 de Setembro de 2017 na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), tive a oportunidade de convergir ainda mais com o professor de filosofia da Universidade de Brasília (UnB) Wanderson Flor Nascimento. Nós fizemos coro contra os equívocos em torno do conceito de ubuntu. Em primeiro lugar, a tradução “eu sou porque nós somos” traz muitas dificuldades. Afinal, ela opõe “eu” e “nós”. Ubuntu entendido como perspectiva de alteridade se opondo ao “eu” – enquanto território de certeza do Ocidente – funciona como uma estetização exótica do conceito. Vale ressaltar alguns pontos importantes para uma compreensão não estereotipada e romantizada de ubuntu. Não estamos a tratar de um bálsamo mágico e miraculoso que resolve todos os problemas, propondo abraços fraternos de rivais e uma vida comunitária sem crítica.

Incerteza, medo, alegria, tristeza, solidão, companheirismo e boa saúde, são alguns dos fenômenos que definem a instabilidade fundamental do mundo dos vivos. A pergunta é: como é que podemos responder à instabilidade fundamental de ser? Na filosofia ubuntu, um ser humano no mundo dos vivos deve ser um *umuntu*, com intenção de dar uma resposta ao desafio da instabilidade fundamental do ser. (RAMOSE, 1999, p.66).

Ramose argumenta que a condição humana é de instabilidade, constitutivamente a vida e o mundo são instáveis. A filosofia ubuntu declara que o dissenso, a ausência de entendimento, as discordâncias entre as pessoas estão sempre presentes. Vale a pena situar que Mogobe Bertrand Ramose nasceu em 1945 na África do Sul, possui doutorado em filosofia pela Katholieke Universiteit Leuven, da Bélgica. Ramose tem pesquisado áreas da ética e filosofia política sem deixar de lado estudos de ontologia e epistemologia. No século XXI, Ramose tem sido um dos expoentes da filosofia ubuntu. As suas inestimáveis contribuições trazem à tona algo que não podemos desconsiderar: a filosofia ubuntu faz parte de uma tradição cultural; mas não podemos confundi-la com a cosmovisão ubuntu.

### 3. UBUNTU EM TRÊS SUBÁREAS DA FILOSOFIA

Como foi mencionado, o filósofo sul-africano Mogobe Ramose tem sido um dos mais célebres expoentes do pensamento filosófico ubuntu. Sem dúvida, na segunda década do século XXI encontramos muitas formulações acerca de ubuntu. Ramose adverte-nos que existe um sentido aberto e popular de ubuntu. Mas todo seu esforço é trazer à luz ubuntu “no sentido estreito da filosofia como disciplina acadêmica. Nesta última acepção, o ubuntu tem três sentidos inter-relacionados básicos: como uma 1) ontologia, 2) epistemologia e 3) ética” (RAMOSE, 2010, p.8). Em linhas gerais, a ontologia ubuntu ramoseana remete-nos à pluriversalidade. Na filosofia ubuntu, o ser não é universal. O ser é pluriversal. A epistemologia é polirracional e a ética ubuntu pode ser caracterizada como interdependente.

Na tradição ocidental, a ontologia remete, em certa medida, basicamente à metafísica. A recepção de obras de Platão e Aristóteles, espe-

cialmente deste último por Andronico de Rodes que viveu no século I a.C. No terceiro livro da *Metafísica* de Aristóteles encontramos a definição de “filosofia primeira”. Platão nos diz que se trata de algo como “ciência das ciências”. Pois bem, no século XX, filósofos como Martin Heidegger e Gilles Deleuze usam o termo “ontologia” para designar o campo de questões da metafísica de modo mais frequente. De maneira mais ampla, tal como diversos filósofos contemporâneos, Mogobe Ramose também compreende que o objeto da ontologia é o ser. Mas destaca que “a ontologia do ubuntu, be-ing [em inglês, o verbo ‘ser’], diferentemente de being [o substantivo ‘ser’], não tem um centro” (RAMOSE, 2010, p.9). Na formulação ramosiana, a ontologia ubuntu coloca o particular como ponto de partida.

Ontologicamente, o Ser é a manifestação da multiplicidade e da diversidade dos entes. Essa é a pluriversalidade do ser, sempre presente. Para que essa condição existencial dos entes faça sentido, eles são identificados e determinados a partir de particularidades específicas. Assim, a particularidade assume uma posição primária a partir da qual o ser é concebido. Essa assunção da primazia da particularidade como modo de entender o ser é frequentemente mal colocada como a condição ontológica originária do ser. (RAMOSE, 2011, p.11).

A ontologia pluriversal é a filosofia ubuntu primeira, e, ao mesmo tempo a filosofia primeira ubuntu. Ou seja, no contexto filosófico ubuntu, mais do que proclamar a multiplicidade do ser, o que está em jogo é consagrar cada ente como ponto de partida essencialmente diverso dos outros entes. Mas, não se trata de uma ontologia da diferença ou do devir como nos diz Deleuze, ou ainda, o ente humano como abertura para escuta do ser, como propõe Heidegger. Para Ramose, uma ontologia pluriversal parte de temporalidades diversas e concomitantes: além do presente, o passado e o futuro fazem parte do ser. Por exemplo, a ancestralidade está presente como um ente que revela o ser, o passado está presente. Afirmar a pluriversalidade ontológica significa enfrentar a contradição do ser entendido como universal. Ramose diz que: “o universal, como um e o mesmo, contradiz a idéia de contraste ou alternativa inerente à palavra versus” (RAMOSE, 2011, p.10). A universalidade do ser pressupõe que a alternativa (versus) é única (uni), o que elimina o caráter das opções.

No aspecto ontológico da filosofia ubuntu, a pluriversalidade é um paradigma que parte das condições dos entes no que possuem de diverso enquanto condição de possibilidade para o ser. Não existe filosofia sem “cultura, sexo, religião, história ou cor” (RAMOSE, 2011, p.10). O ser é pluriversal porque existem universos simultâneos convivendo e se relacionando. No campo da ontologia, o objetivo da investigação filosófica ubuntu não é encontrar o que é idêntico em cada ente, ou afirmar que a diferença é o que atravessa todo ente. A ontologia ubuntu declara que a multiplicidade de seres revela que os universos são paralelos, as visões de mundo convivem e se co-habitam de modos variados, em disputa e de modo a produzir sincretismos simétricos e assimétricos.

No caso da epistemologia ubuntu, nós podemos falar em polirracionalidade. Se a epistemologia preconiza a consistência e validade do conhecimento, a filosofia ubuntu de Ramose é um convite perspectivista em que múltiplas racionalidades são reconhecidas como inevitáveis. A produção de conhecimento está vinculada às condições sócio-históricas e os mais diversos aspectos dos modos de racionalidade. Ramose argumenta que não existe “a” razão, mas racionalidades em contextos determinados e específicos. A epistemologia ubuntu combate o epistemicídio. Ramose argumenta no ensaio intitulado *A legitimidade da filosofia africana* como é relevante atentarmos para um dos problemas centrais nesse campo, a desqualificação injustificada que tem um caráter político para justificar a injustiça cognitiva pela qual as epistemologias não-ocidentais têm passado.

Os conquistadores da África durante as injustas guerras de colonização se arrogaram a autoridade de definir filosofia. Eles fizeram isto cometendo epistemicídio, ou seja, o assassinato das maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados. O epistemicídio não nivelou e nem eliminou totalmente as maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados, mas introduziu, entretanto, - e numa dimensão muito sustentada através de meios ilícitos e “justos” - a tensão subsequente na relação entre as filosofias africana e ocidental na África. Um dos pontos fundamentais da argumentação neste ensaio é investigar a fonte de autoridade que supostamente pertence ao Ocidente para definir e descrever, em última instância, o significado de experiência, conhecimento e verdade em nome dos povos africanos. (RAMOSE, 2011, p. 10).

O problema epistemológico é o não reconhecimento sistemático que visa eliminar a produção de conhecimento que não está dentro dos cânones ocidentais.

Quando o tema é a ética, não se trata de retomar exatamente as tradições éticas contemporâneas como utilitarismo e a filosofia kantiana.

No mundo ocidental contemporâneo, quando o assunto é ética, nós temos duas escolas que se tornaram mais influentes: o pensamento de Immanuel Kant (1724-1804) e a tradição filosófica utilitarista que tem expoentes filósofos britânicos Jeremy Bentham (1748-1832) e John Stuart Mill (1806-1873). A ética kantiana tem sido classificada como sendo deontológica, isto é, baseada em princípios e normas. Kant estabelece o imperativo categórico como o único critério válido universalmente, isto é, a obrigação moral absoluta. O dever moral que todos os seres racionais devem obedecer. A filosofia de Kant compreende os seres humanos como entes racionais. Em virtude disso, o uso livre da razão implicaria necessariamente na obediência formal de leis universais. Ou seja, para Kant, o uso adequado da razão faz com que todos sejam seres éticos. Por outro lado, o utilitarismo opera a partir de um pressuposto em que bem-estar e mal-estar, originalmente descritos e entendidos como “felicidade” e “sofrimento”, são os guias fundamentais das ações humanas. Bentham e Mill propõem que o critério de avaliação de uma ação seja a “utilidade”, isto é, o que contribui para o bem-estar coletivo. Conforme Mills, “as ações são corretas na medida em que tendem a promover a felicidade, e erradas conforme tendam a produzir o oposto da felicidade” (MILL, 2000, p.187). Por felicidade, aqui denominada de bem-estar, se entende prazer e ausência de dor. Enquanto por sofrimento ou infelicidade, aqui denominada de mal-estar, se deve entender como dor e privação do prazer. (NOGUERA; BARRETO, 2008, p.635).

A ética ubuntu traz um axioma que caracteriza sua especificidade: “umuntu ngumuntu ngabantu”. A partir das leituras de Ramose, esta frase na língua xhosa pode ser traduzida como: uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas. Um aspecto relevante é que ser-pessoa não está restrita à condição de viventes; pessoas falecidas e que ainda não nasceram também são pessoas. A ética ubuntu leva em consideração a ancestralidade – pessoas já nascidas e que morreram – e a futuridade – pessoas que ainda não nasceram.

Outro elemento relevante está na formulação ramoseana de que os dispositivos da arquitetura conceitual da ética ubuntu, o conflito é inerente a todas as relações. A condição intrínseca às relações humanas e dos seres humanos com o meio ambiente é da ordem do conflito e da disputa, do ponto de vista ético ubuntu cabe a nós encontrar maneiras de enfrentar e conviver com as divergências que produzem os desentendimentos. Pois bem, como somos interdependentes, as nossas obrigações em relação às outras pessoas e vice-versa são a garantia de que cuidar de alguém é fazer justiça em relação à sua singularidade. Por isso, é importante criar e abastecer continuamente uma comunidade justa em que todos possam ser cuidados. Cada um deve doar, trocar e compartilhar suas melhores habilidades, corrigindo suas deficiências em prol de si e de sua comunidade. Não se trata de um imperativo, tampouco de um cálculo. Mas, de uma economia das relações.

#### 4. ENSINO DE FILOSOFIA

No Brasil, desde 2003 uma série de dispositivos legais trouxe impactos para todos os níveis e modalidades de ensino. De início foi uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o texto inicial modificou o Art. 26-A, tornando obrigatórios conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas disciplinas de Artes, História e Literatura. Mas no ano seguinte, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Então, veio o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2008). Em paralelo, a Lei 11.645/08 foi instituída para tornar obrigatórios conhecimentos de História e Culturas dos Povos Indígenas (BRASIL, 2008). Com efeito, a articulação das Diretrizes, Orientações e do Plano Nacional de Implementação visa confirmar, organizar e regular a obrigatoriedade de conhecimentos de História e Culturas Afro-Brasileira, Africana e dos Povos Indígenas na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior. Esse desafio está colocado para todas as instituições de ensino, sejam públicas (criadas ou

incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público) ou privadas (particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas). A disciplina de Filosofia que compõe o quadro de disciplinas do ensino médio fica obrigada a atender as demandas legais de inserir conhecimentos de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e dos Povos Indígenas.

No quesito de conhecimentos africanos e afro-brasileiros, a leitura da filosofia ramoseana traz uma contribuição decisiva. O pensamento ubuntu ramoseano preenche uma lacuna nos modelos de ensino de filosofia. Um exame panorâmico a respeito dos livros didáticos aprovados no ano de 2018 pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) selecionou 8 obras: *Filosofando: Introdução à Filosofia*, de Maria Lucia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins (2016); *Iniciação à Filosofia: Ensino Médio*, de Marilena Chauí (2016); *Filosofia: experiência do pensamento*, de Silvio Gallo (2016); *Fundamentos da Filosofia*, de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes (2016); *Filosofia: por uma inteligência da complexidade*, Celito Méier; *Reflexões: filosofia e cotidiano*, de José Antônio Vasconcellos (2016); *Filosofia: temas e percursos*, de João Vergílio Cuter, Luiz Repa, Marco Valentim, Paulo Vieira Neto, Roberto Bolzani Filho e Vinicius de Figueiredo (2016); *Diálogo: primeiros estudos de filosofia: existência de sentido*, de Juvenal Savian Filho (2016). Numa análise de todas os livros, a menção à cultura e história africana, afro-brasileira e dos povos indígenas aparece de modo consistente muito pontualmente em menos da metade das obras.

Sem dúvida, as provocações de Ramose ajudam profundamente a fazermos uma releitura da própria história da filosofia ocidental. As considerações ramoseanas postulam como equívoca a ideia de que a filosofia existia exclusivamente na Grécia antiga no seu início.

Do ponto de vista da pluriversalidade de ser, a filosofia é a multiplicidade das filosofias particulares vividas num dado ponto do tempo. Excluir outras filosofias e negar seus estatutos simplesmente por conta de uma definição inerentemente particularista da filosofia como uma disciplina acadêmica significa anular a validade da particularidade como o ponto de partida da filosofia. (RAMOSE, 2011, p. 12).

Para Ramose, a questão da exclusão de produções filosóficas é de ordem política. Não se trata de uma decisão exatamente “técnica”. A exclusão de:

outras filosofias da “filosofia”, é que esta exclusão está em busca de outros fins que não a própria filosofia. Trata-se de uma tentativa de reivindicar para os protagonistas da exclusão o direito de ser o solo determinante do significado da experiência, do conhecimento e da verdade para todos. (RAMOSE, 2011, p. 12).

Uma proposta de aula de filosofia que tome Ramose como interlocutor é bem promissora, à medida que ela reivindica a radicalidade da atividade filosófica de não se deixar convencer por dogmas e idéias que não sejam radicalmente postas à provas. A filosofia ubuntu contribui para um percurso crítico de toda história da filosofia. A sua proposta pluriversal enriquece o debate filosófico, criando condições necessárias para que a aventura de aprender filosofia problematize a restrição frequente dos livros didáticos às escolas europeias e estadunidenses de filosofia.

## 5. CONCLUSÕES PARCIAIS

Este breve ensaio é um ponto de partida para um diálogo. A história da filosofia tem sido uma constante nas salas de aula. Mas, por motivos diversos: uma área sem respostas consensuais e que se caracteriza pela problematização radical das razões e princípios parece estar presa a algum dogma.

A filosofia ubuntu de Mogobe Ramose lança luzes a respeito da história da filosofia e pode se configurar como um mergulho na radicalidade do pensar filosófico. O que não deixa de ser um convite para o que denominamos de “o rastro da tartaruga”. O modo operacional da personagem da pequena história que abre este escrito tem uma série de peculiaridades que valem ser destacadas.

O exercício filosófico ubuntu encontra na história da tartaruga uma boa alegoria. A tartaruga encarna um espírito com três qualidades: 1ª) Não tomar a realidade como se estivesse imediatamente dada; 2ª) Surpreender-se com o óbvio; 3ª) Desbanalizar o que é banal. A sala de

aula é um palco relevante para que a filosofia possa ser feita no “rastros da tartaruga”. Na história, a tartaruga pergunta o óbvio: “a sopa está quente?”, mostrando insistentemente o que está “na nossa cara”. Mas não enxergamos, pois estamos presos às impressões primeiras. A tartaruga percebe que a sopa está quente, mas entende que as coisas se transformam. O mergulho na experiência de tomar a sopa não pode ser realizado sem que nos apropriemos dela, o que só pode ser feito se esperarmos as condições necessárias de saboreá-la.

A tartaruga encarna uma imagem da filosofia ubuntu no que ela tem de mais premente: não devemos parar de perguntar. As aulas de filosofia precisam começar com perguntas, aquelas que verdadeiramente habitam estudantes, capazes de levá-las a caminhar pacientemente em busca de novas perguntas. Estudar filosofia não precisa ser somente um exercício de adestramento na cultura letrada da área. Sem uma pergunta toda resposta faz pouco sentido. O letramento na área é relevante; mas o rastros da tartaruga ensina que antes de tudo devemos ter perguntas. Para quem lê, o convite é simples, se for docente ou estudante de filosofia: antes de qualquer coisa, não se esqueça de perguntar. É a lição da tartaruga.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 2016.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 de março de 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006. (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, v. 3).

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília: MEC/SEB, 1996.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2008.

CHAUÍ, Marilena. *Iniciação à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2016.

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. *Fundamentos de Filosofia*. São Paulo: Saraiva, 2016.

FIGUEIREDO, Vinicius de (org.). *Filosofia: temas e percursos*. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2016.

GALLO, Sílvio. *Filosofia: experiência do pensamento*. São Paulo: Scipione, 2016.

HEGEL, Georg W. *Filosofia da História*. Tradução de Maria Rodrigues, Hans Harden. Brasília: UnB, 1999.

MÉIER, Celito. *Filosofia: por uma inteligência da complexidade*. Belo Horizonte: Pax, 2010.

NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. Infância, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 625-644, set./dez. 2018.

RAMOSE, Mogobe. A legitimidade da filosofia africana. *Ensaio Filosófico*, Rio de Janeiro, UERJ, v. 4, p. 09-25, 2011.

RAMOSE, Mogobe. *African philosophy through ubuntu*. Harare: Mond Books, 1999.

RAMOSE, Mogobe. The death of democracy and the resurrection of timocracy. *Journal of Moral Education*, Abingdon, v. 39, n. 3, p. 291-303, 2010.

SAVIAN FILHO, Juvenal. *Filosofia e Filosofias: existência e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VASCONCELOS, José Antonio. *Reflexões: Filosofia e cotidiano*. São Paulo: SM, 2016.

## **SOBRE O LIVRO**

### *Catálogo*

Telma Jaqueline Dias Silveira  
CRB 8/7867

### *Normalização*

Maria Elisa Valentim Pickler Nicolino  
CRB - 8/8292

### *Capa e diagramação*

Gláucio Rogério de Moraes

### *Produção gráfica*

Giancarlo Malheiro Silva  
Gláucio Rogério de Moraes

### *Assessoria Técnica*

Renato Geraldi

### *Oficina Universitária*

Laboratório Editorial  
labeditorial.marilia@unesp.br

### *Formato*

16X23cm

### *Tipologia*

Adobe Garamond Pro

### *Papel*

Polén soft 80g/m2 (miolo)  
Cartão Supremo 250g/m2 (capa)

### *Tiragem*

100

---

Impressão e acabamento

---

2019

contexto e do público alvo, uma vez que, pela estruturação histórica, centrada em alguns dos principais referenciais da história da filosofia, seus textos também podem ser lidos com proveito por toda pessoa interessada nos filósofos e nas correntes filosóficas nele abordados.

*Filipe Ceppas*

Os capítulos que compõem esse livro refletem sobre QUAL filosofia ensinar e aprender. As autoras e os autores procuram na tradição do pensamento filosófico problematizações e ressonâncias das questões, ora atuais, ora tradicionais, da filosofia que pensa o seu ensino e sua aprendizagem, para nos ajudar a levantar nossas próprias questões como professores e professoras dessa disciplina. Tendo em vista que nem todos os filósofos da tradição pensaram explicitamente o ensino da filosofia, essa obra traz um tom não só ensaístico, mas também provocador – fazendo os filósofos da tradição pensarem aquilo que ainda não haviam pensado, a fim de (n)os forçar a filosofar no ensino e na aprendizagem da filosofia. Convido as leitoras e os leitores a, cuidadosamente, (re)visitar com os autores e autoras não só os lugares, mas, especialmente, os caminhos por eles percorridos nesse exercício de resistir aos revezes históricos, legais e políticos, com e pela filosofia.

*Rodrigo Peloso Gelamo*



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
Editora

ISBN 978-85-7249-062-7



9 788572 490627