

# O ENSINO DE FILOSOFIA ENTRE NÓS

Emanoel Luíz Roque Soares  
Pablo Enrique Abraham Zunino  
Ricardo Henrique Resende de Andrade  
(Organizadores)





O ensino de filosofia entre nós

REITOR

Sílvio Luiz Oliveira Soglia

VICE-REITORA

Georgina Gonçalves dos Santos



Editora UFRB

SUPERINTENDENTE

Sérgio Augusto Soares Mattos

CONSELHO EDITORIAL

Alexandre Américo Almassy Júnior

Celso Luiz Borges de Oliveira

Geovana da Paz Monteiro

Jeane Saskya Campos Tavares

Josival Santos Souza

Rubens da Cunha

Sérgio Augusto Soares Mattos (presidente)

Silvana Lúcia da Silva Lima

Wilson Rogério Penteado Júnior

SUPLENTES

Carlos Alfredo Lopes de Carvalho

Robério Marcelo Ribeiro

Rosineide Pereira Mubarack Garcia

EDITORA FILIADA À



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

Emanoel Luís Roque Soares  
Pablo Enrique Abraham Zunino  
Ricardo Henrique Resende de Andrade  
(Organizadores)

# O ensino de filosofia entre nós



Editora UFRB

Cruz das Almas/BA - 2018

Copyright©2018 by Emanuel Luís Roque Soares, Pablo Enrique Abraham Zunino e Ricardo Henrique Resende de Andrade.

Direitos para esta edição cedidos à EDUFRB.

Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica:

Antonio Vagno Santana Cardoso

A imagem da capa encontra-se disponível no site pixabay.com

Revisão, normatização técnica:

Os autores

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme decreto nº 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

E56 O ensino de filosofia entre nós / organizado por Emanuel Luís Roque Soares ... [et al.]. – Cruz das Almas/BA : UFRB, 2018.

208p.

ISBN 978-85-5971-063-2.

1. Educação 2. Ensino 3. Filosofia I. Zunino, Pablo Enrique Abraham II. Andrade, Ricardo Henrique Resende de.

CDD 342.81085

Ficha Catalográfica elaborada por: Ivete Castro CRB/1073



Editora UFRB

Rua Rui Barbosa, 710 – Centro

44380-000 Cruz das Almas/BA

Tel.: (75) 3621-7672

[editora@reitoria.ufrb.edu.br](mailto:editora@reitoria.ufrb.edu.br)

[www.ufrb.edu.br/editora](http://www.ufrb.edu.br/editora)

[www.facebook.com/editoraufrb](https://www.facebook.com/editoraufrb)

*Dedicamos esta publicação aos estudantes do nosso curso de licenciatura em filosofia do CFP/UFRB na ocasião do seu décimo ano de fundação e ao nosso querido colega, o professor Dr. Wilson Francisco Correia, misteriosamente desaparecido desde o início de 2012.*





# Sumário

## **Prefácio**

Dante Augusto Galeffi.....13

## **Introdução**

### **Subjetivação, pesquisa e formação em filosofia**

Cícero Oliveira.....45

### **Sobre a im-possibilidade de ensinar filosofia**

Daniel Rodrigues Ramos.....67

### **A formação do professor de filosofia**

Emanoel Luís Roque Soares.....97

### **Por um ensino mais intuitivo**

Geovana da Paz Monteiro.....115

### **Mulheres guerreiras na república de Platão**

José Gerardo Vasconcelos, Tânia Gorayeb Sucupira..129

### **Reflexões sobre o ensino de filosofia**

José João Neves Barbosa Vicente.....143

### **Filosofia e educação: emancipação ou dominação?**

Pablo Enrique Abraham Zunino.....159

### **O ensino de filosofia entre nós**

Ricardo Henrique Resende de Andrade.....185

**Agradecimentos**.....203

**Sobre os autores**.....205



# PREFÁCIO

*Dante Augusto Galeffi*

O presente livro O ensino de filosofia entre nós, organizado por Emanuel Luís Roque Soares, Pablo Enrique Abraham Zunino e Ricardo Henrique Resende de Andrade, reúne oito capítulos com a colaboração de outros seis professores/pesquisadores(as) Cícero Oliveira, Daniel Rodrigues Ramos, Geovana da Paz Monteiro, José João Neves Barbosa Vicente, José Gerardo Vasconcelos e Tânia Gorayeb Sucupira. O "entre nós" é a chave de leitura do livro que abre os seus horizontes para a heterogênesse de modos próprios de fazer filosofia como ensino de filosofia, desde o lugar de cada filósofo/filósofa em seu florescimento único conjuntural, circunstancial. Também enfatiza o "local" como o lugar da práxis em desenvolvimento por meio de cursos de formação de filosofia para o seu ensino. Forma-se aí um círculo de amizade filosófica localizado na cidade de Amargosa no Recôncavo Baiano, uma província geopoliticamente, mas o mundo em sua concretude relemática. Sim, também porque hoje os limites geográficos de uma província podem se tornar o mundo pela conectividade de tudo à disposição dos que podem acessar a web 2.0. Afinal, entre amigos se faz filosofia e não há outro modo prático do filosofar senão entre amigos e amigas do saber-querer-ser. E na ciranda dos amigos reunidos se oferece um banquete com iguarias variadas, todas vívidas na conjunção afetiva que a todos uniu e que constitui a irradiação vital de cada um em sua práxis filosófica. Os desafios são encarados por cada um pelo traço de uma aprendizagem acontecendo e pelos textos de muitos formando um único livro. O mistério da reunião e do encontro se dá na vida de cada um, em seus embates, dúvidas,

questionamentos radicais, modo de tornar-se protagonista em seu mundo instante. O fabuloso da multiplicidade e da a-centralidade do que seres humanos conhecem e produzem como aquilo que compartilham colaborativamente. O importante é a obra feita e ofertada ao público ampliado. As lições nascidas no ambiente de trabalho são a prova de que o filosofar germina aonde é cultivado, não importando as hierarquias postas pelos territórios oficiais e seus mandatários, porque cada um só fala a partir de si mesmo e seu mundo. Mas por que se acreditou ser a filosofia um campo já delimitado e exaurido pelos filósofos considerados oficialmente? Ora, os escritores e escritoras aqui reunidos fazem parte cada um de constelações epistêmicas distintas, o que só aumenta a potência da reunião de pensamentos próprios e apropriados que é este livro. Cada um é cada um e todos se dizem múltiplos, são todos singularidades criadoras. Mas como romper grilhões tão profundos e enraizados e seguir criando outros usos da filosofia, inclusive a de seu ensino, o que se mostra um contra-senso, um paradoxo, uma polilógica?

Entre os "nós" deste livro é de ensino de filosofia do que se fala. Permanece a ideia de ensino, porém, apenas no nome, singelo, sem grandes projetos, mas com realizações, ações cultivadas na lide do filosofar cotidiano. Um enorme vazio cujo fundo é a paisagem rural desenhada pelas montanhas sinuosas e vales íngremes e rochosos e cuja audiência é de pessoas da região. Onde está a grande referência a seguir como ensino de filosofia? Quem determina o que se deve "ensinar" com filosofia? Eis o espaço criador se fazendo na oportunidade de desencaminhar pessoas para o filosofar próprio e apropriado. Porque basta de donos e de proprietários de territórios filosóficos, pois o que se precisa é simplesmente aprender a pensar por conta própria.

Mas por que insistir em ensinar filosofia quando só se pode aprender a filosofar filosofando? É o modo instituído de "ensino" em todos os graus o único possível de ser realizado? Quando se

deixará florescer a filosofia como atividade aprendente permanente, fora dos limites escolásticos dos colonizadores do saber filosófico? Quando se constituirá uma filosofia com o sabor de suas circunstâncias ecológicas sem a necessidade de ser credenciada pela métrica hegemônica? Por que continuar falando a língua dos "outros" e não a língua de si? Qual filosofia acontece no ambiente livre de controles escolásticos de toda espécie?

Compreender que também no mundo antigo, medieval e moderno foi assim, a filosofia e o filosofar florescendo em lugares impensáveis, inóspitos, isolados, pequenas províncias, bibliotecas anônimas, referências outras "desautorizadas" pela cúria canônica controladora. E hoje talvez mais do que nunca na história humana os usos da filosofia estão fora do controle da razão monológica. Em toda parte se filosofa, seja em centros de formação de excelência seja nas mais remotas periferias e províncias interioranas, do mesmo modo que se vive tanto no Polo Sul como no mais árido deserto, e ontologicamente tanto faz uma flor anônima florescendo no Recôncavo ou uma flor de estufa que será comercializada a seguir. É tudo uma questão de localização. E a Terra e seu sistema solar se encontram em um braço periférico da modesta Via Láctea. E hoje nossa cosmologia desfez a ideia de um centro regulador de tudo, e concebe quanticamente o centro em toda parte a partir das relações de forças que constituem aglomerados atômicos e suas derivas infundáveis na configuração de organismos vitais, de seres vivos e inteligentes.

E porque o centro está em toda parte é preciso aprender a reconhecer o florescimento de quem floresce fora dos cosmolíticos centros de excelência de construção do saber filosófico autorizado. Quer dizer, do saber filosófico de propriedade de algum filósofo que o criou, cuja autoridade consiste na autoria e publicidade do saber inventado. Pois se trata sempre de invenção, de criação de algo que não é mera repetição de um modelo prévio e genérico. Estamos imersos na transformatividade permanente de

tudo o que se encontra configurado como organismos de organismos de sistemas de sistemas.

Os filósofos e filósofas reunidos neste livro confirmam que o filosofar se faz pelo diálogo com os pensadores criadores de mundos possíveis, e que para pensar é só sofrer o peso das leis da matéria-energia do universo e começar a pedir socorro. Como entender o que se passa com tudo o que se mostra diante de quem percebe?

O fluxo deste livro inicia com o capítulo de Cícero Oliveira tratando das práticas de subjetivação em uma relação com a pesquisa e a formação em filosofia. Michel Foucault é o interlocutor, o que mostra a modelagem da discursividade crítica possível e suas consequências nas relações de poder. O autor mostra a sua apropriação do pensamento de Foucault e o seu intuito formativo de realizar estudos filosóficos como modo de ação politicamente implicada com a condição humana. Os "dispositivos de saber-poder" são examinados tendo em vista uma problematização das práticas formativas em filosofia no Brasil. Já mostra um estranhamento em seu posicionamento filosófico: a força problematizadora do filosofar. Todo o seu exame do texto foucaultiano é o seu movimento de apropriação pensante, um pensar próprio e apropriado colado no outro que se admira e se aprende com ele o que escreveu. O modo "clássico" de exposição advém da própria modelagem aprendida em cursos de filosofia, o que é inevitável, mas o intuito é Cícero pensando apoiado na sombra dos grandes astros. Os pensamentos produzidos são de Cícero, ele os inventa como é comum a todos. Cada interpretação de um texto filosófico fica impregnada do modo de ser de quem interpreta. Cada um no seu mistério único. O importante é ver o pensar próprio acontecendo no exercício de construção de um texto necessariamente filosófico. Foucault tornou-se um plano de imanência para os lançamentos experimentais ontológicos de Cícero. Ele toma para si o ato criador da compreensão dos diferentes regimes de verdade e dos diferentes modos

de calar o outro diante de sua potência inteligente encarnada. Um pretexto que torna a genealogia do poder escrita por Foucault uma busca pela recomposição dos feixes de referência e lastros históricos mais remotos e dispersos das mais diferentes formas de governo da conduta. E porque os "sujeitos de verdade" respondem a diferentes "regimes de verdade", são sempre sujeitos históricos e situados. A questão da formação se mostra em seu desafio de não impedir o outro de poder aprender a aprender de modo próprio e apropriado, ou melhor, o que significa formar filósofos? Há aqui um salto a ser dado entre uma "filosofia oficial" e uma "filosofia própria e apropriada". O autor está questionando os dispositivos da formação vigente em filosofia. Não sendo um mero comentador e sim um criador de problemas filosóficos. Para o autor cabe indagar se a pesquisa-formação em filosofia, de acordo com o que se faz em todo o território nacional, responde a qual regime de signos e com qual finalidade, aquela de potenciar para a criação de si, ou, pelo contrário, aquela de impor "obrigações de verdade" para serem cumpridas por "sujeitos de verdade" de um tipo próprio. A provocação do autor é salutar e também autocrítica, pois ele mesmo foi formado pelo regime de verdades prontas e ele mesmo exercita o próprio da filosofia que é a criação de conceitos. E o conceito aqui criado é o de crítica à razão formativa hegemônica no campo da filosofia acadêmica. Crítica que vem na hora necessária em que é preciso decidir os rumos da formação mais condizente com o filosofar radicalmente plantado nas coisas mesmas, a partir de uma localização existencial contemporânea na qual cada ponto ou corpo individual conectado com o seu meio é centro gravitando em outros centros maiores, que por sua vez gravitam ao infinito em torno de centros maiores. Ponto cujo sentido é similar ao número "0" (zero), em que todos os possíveis se encontram virtualmente imaginados. Contra um "pensamento tímido", o autor afirma o seu ousar na hermenêutica e ousar no intenso diálogo com o texto. De Amargosa para os mundos habitados compartilhados no encontro de pensamento.

O capítulo 2 propõe um questionamento sobre o próprio ensino de filosofia, reafirmando o que se tornou quase obrigatório para quem se encontra na condição de professor de filosofia, sobretudo o "ensino" voltado para a educação básica: a impossibilidade de ensinar filosofia, daí as Considerações em torno da aprendizagem do pensar. O autor, Daniel Rodrigues Ramos, provoca na direção de um questionamento sobre o modo de formação hegemônica da filosofia escolástica, chamando em causa um aprender a pensar não limitado ao modo analítico e lógico, mas que também abarca outros modos de acesso ao sentido que não se encontram ainda territorializados. Perguntado sobre a domesticação dos pensamentos filosóficos seu fio condutor ressoa com Pascal e segue a via do "zombar da filosofia", Fantástico poder zombar da filosofia e projetar novas aprendizagens do pensar. A era da filosofia, como proclamou Heidegger dentre outros, chegou ao seu fim, restando agora a tarefa do pensamento que não tem limites nas escolas e modos de fazer filosofia, mas se planta na emergência das coisas mesmas em sua apropriação vital? Um exercício crítico permanente, pois "zombar da filosofia é verdadeiramente filosofar". Para o autor o pensamento é indômito, e é por isso que ele está muito além e distante dos cursos de filosofia que oscilam entre a utilização de métodos e problemas historiográficos e procedimentos das ciências didático-pedagógicas. Se a filosofia se exige grega, o pensamento é apátrida e se encontra em toda parte em que há ser humano em seus ciclos vitais. E o saber do pensamento "os pensadores sepultam consigo no túmulo do esquecimento". Uma perspectiva ridente, daí zombar da filosofia. Para o autor, o único modo de manter viva a tradição filosófica é repetindo a experiência do pensar de maneira inusitada e singular. Por isto, filosofar é como aprendizagem da fabricação de rodas, não se a ensina, nem se a estuda. Por isso, não é possível ensinar filosofia! Ora, pensar é o "núcleo vivo" da filosofia. Aprende-se a filosofar por meio da autêntica experiência do pensar. Mas, por que explicar o que já se encontra explicado? Ora, eis o filosofar



propriamente dito: explicado para quem, se para "mim" não está explicado? O que se abre para cada um como experiência do pensar que chamo de próprio e apropriado encerra-se na duração vital de cada um pensador/pensadora. E porque o pensar é busca cujo endereço é a própria busca (estar no fluxo), não há como dizer eis aqui, eis ali o seu produto, Sim, Heidegger pode até ter razão, mas sua razão também se mostrou nazista e seletiva, como se devesse existir uma eugenia da raça dos pensadores. Sua filosofia é para gregos e alemães e mesmo o seu Dasein tem um sotaque alemão pretendendo ser uma medida universal do que constitui o humano à luz do ser. A suspeita sobre Heidegger e sua ética nazista deve aumentar a cada dia, o que não impedirá ninguém de se apropriar do que ele provoca a pensar: pensar o impensado. Sim, aprender a ver o invisível é a atividade peculiar do pensar, da inclinação para saber a profundidade escondida das coisas. Mas nem só de visão grega vive o pensar, que pode também pensar sem visão, isto é, sem imagens visuais representadas. O ver filosófico pode também ser um ouvir, um degustar, um tocar, um contemplar que é sempre um pouso dançante. E para isto o caminho necessário é o exercício do pensar, pois o ser humano pode aprender a pensar, porque pensar é comum a todos. Mas o que é aprender a pensar? Pensar é criar-se a si mesmo, ser o que se é tornando-se. Por isto, aprender a pensar é aprender a ser o que já somos, pensadores por natureza e identidade, pois o pensamento não é algo que se doa nem se recebe de outrem. A impossibilidade de ensinar filosofia é atinente à sua própria natureza, porque filosofia não é aprendizagem objetiva e nem acontecimento subjetivo. E o mistério continua tão bem guardado que até mesmo Deus esqueceu o seu esconderijo. Se única fosse a questão do pensamento, isto seria uma temeridade e um engodo, porque única é apenas a questão sem termos: a intensividade de ser no mundo com outros que compartilham do mesmo lógos. Todo o filosofar é questionar, mas nem todo questionamento é um filosofar. Quem define este novo limite? Os criadores de

conceitos filosóficos, os filósofos propriamente ditos. Mas, onde encontrar filósofos propriamente ditos se filosofia não há mais? O autor evidencia sua crença filosófica ao modo heideggeriano e o faz de modo radicalmente implicado com a coisa do pensamento. Mas é preciso também suspeitar dos próprios pensamentos que se mostram corretos, porque há outra infinidade de pensamentos corretos que fluem em rios paralelos aos "nossos". E o pensar em seu mistério não se limita aos gregos e muito menos à Heidegger e aos alemães, porque o modo heideggeriano é apenas uma senda única, mais uma senda única dentre tantas outras. E por isso o autor diz que o questionar filosófico não é uma progressão no caminho da verdade e sim uma disposição de permanecer atento ao que se deve questionar. Ora, o que deve ser questionado, o Ente em sua totalidade? O questionamento, assim, não é um mero jogo retórico de argumentações persuasivas e sim a correspondência ao apelo imagético do sentido do ser em suas infindáveis relações de comum-pertencimento. E isto seguramente não poderá ser feito em língua alemã, porque só se pode aprender filosofia filosofando em língua de si. O que também é um mistério da Totalidade do Ente à luz do Ser. E porque só há filosofia como obra de filósofos, o importante é reconhecer o mistério da aprendizagem do pensar, e não pretender a hegemonia de um único caminho, porque facilmente este pode ser o caminho do nazismo ou de toda forma fundamentalista de comportar-se em relação aos outros e ao próprio mundo natural. E dizer isto é reconhecer a singularidade filosófica do autor e louvar a sua exposição provocativa como libertadora de uma imagem da filosofia cativa dos dispositivos funcionais da ciência hegemônica e monológica. "Minha crença": ensinar filosofia é uma impossibilidade ainda possível.

O capítulo 3, escrito por Emanuel Luís Roque Soares, Sobre formação do professor de filosofia em um questionamento interrogante e afirmativo próprio e apropriado. Apresentando os traços da formação filosófica no Brasil, desde a vinda dos Jesuítas, Ema-

noel prepara o terreno para realizar uma crítica bem humorada da formação vigente no âmbito da filosofia, apontando alternativas de ultrapassagem do modelo disciplinar ostensivo e monológico, pela realização da pesquisa filosófica situada, própria e apropriada. E por isto tenta responder, tomando Paulo Freire como inspiração, o como, para que e porque formar professores de filosofia? Para ele filosofia é linguagem e filosofar é ler o mundo para criticá-lo e intervir nele. O autor usa a metáfora da dança para falar o que quer dizer como posição filosófica compartilhada, que partindo do "conhece-te a ti mesmo" socrático alcança a relação com os outros como campo gerativo de toda a cultura humana. Para Emanuel, o professor de filosofia tem um papel fundamental na sociedade como elo entre as ciências e a vida (senso comum), a técnica e o humanismo, preparando o indivíduo de maneira plena para a vida. Trabalhando e dedicando-se ao ócio, o ser humano pode encontrar o seu sentido aberto ao viver com sentido, partilhando com os outros. Pois filosofia é uma indisciplina em sua atividade crítica permanente, não sendo uma ciência acabada, é um caminho interrogante infinito, não sendo uma matéria encerrada em conteúdos definidos é um caminho aberto à criação de novos devires. Mas, como deve ser a estrutura de um curso de formação de professores de Filosofia? Com esta pergunta Emanuel abre o horizonte de uma formação aderente ao filosofar em sua relação com as coisas mesmas. Trata-se da formação do "educador do filosofar" que deve estar aberto para a variedade do mundo em toda a sua amplitude. Um investigador do sioumu (si-outro-mundo) que não se satisfaz com o que não se torna próprio e apropriado. Abertura para o acontecimento do pensar conjuntamente, pensar não apenas contra os próprios pensamentos estabelecidos, mas, sobretudo, pensar como Acontecimento e não mera representação do já pensado. O pensamento aprendente como encontro no qual aprender é tornar-se como florescimento de si. Porque para Emanuel a observação da experiência que leva ao conhecimento das causas é o pri-

meiro requisito que torna alguém educador. Os desafios da práxis pedagógica são imprevisíveis como imprevisível é o ser-vida-sendo. Pensar a formação a partir de um filosofar próprio e apropriado é o desafio que se põe para quem compreende a necessidade de um novo modo de realizar a formação do professor filósofo, do educador filósofo. O mundo está em sua jorrância permanentemente e é preciso aprender a filosofar como atividade criadora, como trabalho lento e árduo de construção de formas de linguagem que se tornem apropriadas por todos os que forem tocados pelo estranhamento fundamental da Filosofia. Esta, não mais uma disciplina, mas um campo formado por multiplicidades infinitas, todas enviesadas no viver com sentido dos que criam sentido com suas atividades filosóficas singulares. Como diz Emanuele, o educador filósofo dialógico, que tem a escuta como ponto de partida, tem que estar preparado teoricamente, além de planejar estratégias pedagógicas contextualizadas, e ser suficiente sábio para perceber se suas escolhas metodológicas funcionam ou não com aquela turma específica. A inteligência criativa e sensível deste educador tem que vir do florescimento de si em sua disposição de profissional da mediação aprendente radical, a aprendizagem propriamente filosófica. Sentar-se em círculo estabelecendo uma relação de amizade, porque só é possível filosofar entre amigos. Discurso condizente com a sua prática o educador filósofo torna-se um exemplo pela sua realização própria.

O capítulo 4 escrito por Geovana da Paz Monteiro, Filosofia e ciência, criação e repetição; por um ensino mais intuitivo, toma Henri Bergson como interlocutor para pensar a intuição na aprendizagem filosófica e científica. Busca a autora não pensar o real e sim intuí-lo. Há uma abertura para a criação do novo, porque a intuição não congela a realidade em uma representação e sim conecta tudo de uma só vez em uma velocidade infinita, sem degraus ou passos, mas por meio de um salto direto às coisas mesmas. E por isso é preciso distinguir o método filosófico do método cien-

tífico, porque são instâncias que operam para fins distintos sendo que um não se resolve no outro em nenhum momento, mas coexistem antagonicamente e complementarmente. Seguindo Bergson, para a autora ressoa que é preciso forçar as coisas e, por um ato de vontade, arrastar a inteligência para fora de sua casa, e tudo como experiência de duração e não de tempo cronológico. Filosofia e ciência podem hoje encontrar um novo plano imanente de relação colaborativa, não cabendo pensar o ato intuitivo como exclusividade da filosofia, porque é inerente à inteligência humana e só depende da presença humana para poder acontecer em sua duração. A proposta da autora seria interdisciplinar entre o campo filosófico e científico, o que revela uma força de unificação do que se encontra separado por puro e simples preconceito epistemológico. Seguindo o ideal bergsoniano a autora realiza um movimento de reunião de campos separados disciplinarmente, provocando outras e novas investigações filosóficas e científicas em diálogo. É a tendência da idade da complexidade, em que tudo de novo se reúne sem, contudo, reduzir nada a nenhuma síntese dialética do espírito absoluto em sua evolução histórica. É um outro paradigma o que se mostra emergente em sua necessidade própria. A própria filosofia ganha aí um novo campo de atuação e pode deixar de lado a mera erudição tecnocientífica. É preciso, então, na complexidade transitar entre ordem e desordem, rigidez e flexibilidade. Isto porque "a desordem é simplesmente a ordem que não procuramos", segundo Bergson, ou seja, apenas a ordem é real. Isto abre um campo de possibilidades muito abrangente e de múltiplas saídas e entradas, o que preserva o ato criador do filosofar apropriador. E para Geovana, aceitar o que se entende como desordem como uma ordem possível corresponderia então a admitir a mudança no fluxo da duração pura em vez de admitir a mera fabricação, ou seja, corresponderia a aceitar o imprevisível. Eis aqui a diferença de perspectiva: deparar-se com o imprevisível. Assim, múltiplas ordens podem ser criadas na experiência e um ensino de filosofia

mais intuitivo se revela possível e desejável para um maior número possível de pessoas em formação. Com a filosofia é possível investigar tudo o que diz respeito ao mundo humano e natural, suas leis e seus costumes variados, porque nada é eterno e tudo o que há foi feito e está sendo transformado. E isto porque o fluxo das coisas e suas durações não se encaixam nos moldes predeterminados para a coisa a ser reconhecida como real pela inteligência. É uma experiência a realizar como caminho para a aprendizagem filosófica própria e apropriada, por isto mesmo criadora e radicalmente nova, imprevisível. A intuição é uma grande chave de leitura e de trabalho com a formação filosófica e a pesquisa atinente à formação filosófica do educador filósofo. E por ser um desafio inovador necessita dos seus criadores como Geovana com sua coragem de tomar para si a responsabilidade de uma formação criadora seja na filosofia e/ou na ciência. Um espanto!

O capítulo 5 é escrito por José Gerardo Vasconcelos e por Tânia Gorayeb Sucupira, *O público, o privado e a educação coletivista das mulheres guerreiras na república de Platão*, uma bem humorada e dura crítica aos costumes monológicos de certa filosofia republicana. Para os autores, os segredos de um mundo masculino marcado pela força, violência e elementos constitutivos de racionalidade foram apresentados à história como o grande modelo a ser seguido pela humanidade. O texto se desdobra em quatro partes e todas são provocações e pretextos para denunciar que na República de Platão tudo se dá como se mulheres não existissem, o que é suficiente para destituir toda a tirania de uma razão tão polarizada no masculino, como signo de força e poder. E o foco intencional da pesquisa realizada é o amor coletivista como aquele presente na comunidade de mulheres e que envolve um projeto pedagógico amplo: um ato “coletivo” de procriação na idade adequada, e de educação dos filhos. Ora, o homem é um animal político e é neste âmbito que o público e o privado se encontram confrontados. Segundo Hannah Arendt, na polis, a esfera pública é o lugar onde

o indivíduo poderia ser livre. A questão é que a referência aos homens já denuncia uma exclusão do feminino pelo modo como as mulheres são tratadas na República grega e como este seja o modelo ainda predominante quando se trata de reconhecer mulheres filósofas, criadoras de conceitos, inventoras de sagas. A conversa aristotélica sobre as mulheres é mesmo uma afirmação típica do modo machista de pensar. Entre o homem, a mulher e o andrógino, o Banquete de Platão exclui as mulheres do diálogo sobre o amor, mas é justamente uma mulher que desvelará um sentido do amor que tinha permanecido velado. Neste ambiente vai se desenhando uma educação das mulheres que se encontra externada na República de Platão e que molda pelo menos parte da mentalidade machista imperante no ciclo da filosofia ocidental. O igual e o desigual se tornam funcionais na República idealizada, e se pode antever a origem de todo cálculo e medida no âmbito da filosofia, porque os filodoxos são os não filósofos, e os filósofos se dizem salvaguardadores do campo da sabedoria. Desenha-se aí a forma idealista de ser, e se impõe uma razão metrificada para controlar o que se considera impróprio: os poetas, os bruxos, os profetas, os músicos dionisíacos, as mulheres etc. Todos os sensíveis estão fora da educação republicana no sentido assinalado, pois só os inteligíveis são incluídos. Sem dúvida, o início da censura prévia do texto poético-artístico, o que indica uma forma de negação da multiplicidade e da heterogênesse do mundo da vida. Platão deveria ter sérios problemas de relacionamento com as mulheres, mesmo quando considera uma suposta igualdade entre homens e mulheres, no âmbito da República, é uma igualdade limitada ao que tange à defesa da cidade republicana. Mas as mulheres se encontram paradoxalmente aqui excluídas das atividades nobres, e naquelas em que são admitidas há a ressalva de que são fisicamente mais fracas do que os homens. Os autores consideram o modo como se pode entender o sentido de comunidade de mulheres proposto na República, uma idealização que se harmoniza com o sentido eugênico implícito na modelagem política platônica.

Para os autores o temor gerado pela filosofia platônica e sua vontade de verdade, gera na filosofia ocidental a suposta primazia da razão, uma ordem cósmica coincidente com a ideia do bem e no ideal de justiça. Aí também se encontra o modelo de educação vigente. E este modelo deve ser ultrapassado, porque a racionalidade é própria da inteligência da Natureza e não é monológica, machista ou feminista, mas destina o lugar do feminino no ofício do pensar como o mais elevado e intenso em sua beleza na extraordinária alma criadora da mulher. Um devir-mulher que encherá de admiração qualquer ser humano sensível e apaixonado pela beleza não republicana: beleza desplatônizada.

O capítulo 6, Reflexões introdutórias sobre o ensino de Filosofia, escrito por José João Neves Barbosa Vicente, provoca na direção do que significa "ensinar", e segue uma linha crítica calcada na atividade criadora do espírito humano entre o amar e o saber. Isto acaba revelando a reunião da disposição amorosa com o esforço do querer saber, "porque quem não ama não quer, e quem não sabe não pode". E não se cita Padre António Vieira sem sofrer a densidade do seu pouso pensante e agarrar-se a ele como a um foguete em direção ao espaço sideral. Uma libertação de molas que reduzem a velocidade infinita do pensamento a meros dispositivos de controle afetivo/moral. Para o autor, "ensinar" não se relaciona à prática de tutelar as mentes ou inculcar ideias nas mentes, e sim com o "despertar". As consequências desta compreensão são fundamentais para se saber que o ensinar algo a alguém implica em ensinar a pensar, quer dizer, ensinar a aprender, a questionar, a mudar, a destituir o já sabido, porque cabe a quem ensina "provocar" desequilíbrio ou necessidades psicológicas em quem aprende, desejo de pesquisa, sede de conhecimento. Assim, para o autor não há nada de errado em ensinar, o problema é o modo como se ensina. Mas para ensinar é preciso saber ensinar. Ensinar, afinal, é deixar o outro aprender. Ensina-se o outro a compreender e a pensar livremente, se deixa o aprendiz a aprender a aprender. Eis o motivo do enfra-



quecimento da atividade de ensino: a incompreensão generalizada da condição humana que supõe que o ser humano deva ser moldado ao modo das máquinas biológicas. Porque apenas um ser livre é capaz de conduzir o outro à liberdade. Ensinar, assim, é emancipar, e como disse Rancière, quem emancipa não tem que se preocupar com o que será aprendido pelo outro. Só quem é emancipado pode emancipar alguém. Assim, para o autor, ensinar a filosofar é dar oportunidade para que o pensamento se apresente como uma atividade livre, contribuindo para que o indivíduo ordene seus pensamentos, pense conscientemente e nunca permita que a sua mente seja tutelada por outra. No sistema vigente de ensino ostensivo e conteudista tudo deve ser criticado, desmontado, desconstruído, para se poder, com Kant, manter a filosofia como exercício do talento da razão, fazendo-a seguir seus princípios universais. Sim, porque "é impossível ensinar a pensar sem aprender a pensar", que também é um "deixar pensar". O filósofo educador pode-se dizer, é aquele que deixa o aprendiz pensar por conta própria em seu mundo com outros. O conhecimento tem que ser acessado por cada um em sua concretude existencial. Para o autor, ensinar a filosofia é uma tarefa libertadora quando praticada por aquele que já se encontra liberto, Ensinar filosofia é uma aventura criadora, como diz o autor, "algo admirável" e para fazê-lo é imperante "amar a sabedoria a ponto de viver segundo seus ditames, uma vida de simplicidade, independência, magnanimidade e confiança". O autor fez suas as palavras de Thoreau para encerrar suas provocações pensantes de modo confiante, magnânimo, independente e simples no compasso do "ensinar" como um deixar que o outro aprenda por si mesmo com os outros a pensar. O fabuloso mundo do filosofar e aprender a pensar de modo próprio e apropriado!

O capítulo 7, Filosofia e educação: tensões entre emancipação e dominação, escrito por Pablo Enrique Abraham Zunino, procura pensar a relação entre filosofia e educação a partir de uma problemática que põe em questão o modo de ensino de filosofia vi-

gente como uma espécie de negação ou corte do ato filosófico em sua condição natural de curiosidade pelo conhecimento das coisas, Então, qual é o propósito do ensino de filosofia nas escolas? O que a filosofia tem a dizer sobre esta questão? Ao perguntar, o autor segue desafiando considerações sobre a função da filosofia no processo educativo. Sim, é uma questão urgente: como fazer proliferar o pensamento ao invés de paralisá-lo? Sem dúvida uma questão impossível de se ter alguma resposta acabada, mas suficientemente provocante para incomodar e fazer pensar no modo de formação vigente. Atravessando três momentos diferentes da história da filosofia, o autor realiza uma exposição densa dos motivos de seu questionamento radical acerca do sentido do ensino de filosofia na escola. Estes momentos são a valorização da subjetividade e do bom senso de Descartes, o apogeu da razão no iluminismo e o retorno ao bom senso em Bergson. Busca ele equilibrar inteligência e emoção na realização de uma educação integradora e criadora. O autor circunstancia sua convicção de que a atitude crítica da filosofia é uma sistematização da atitude natural do ser humano e seu assombro perante o mundo, um necessário posicionamento crítico perante o já pensado e o ainda não pensado, o que prepara o terreno para pensar a educação à luz da filosofia. Um estudo denso, rico em argumentos em favor de uma aprendizagem filosófica criadora e não submissa e subjugada a ordens externas e autoridades postas. Entre autonomia e alienação é preciso sempre decidir. Suas considerações chamam em causa o modo de ensino que se impõe na era telemática, na maioria das vezes sem nenhum efeito na vida efetiva dos estudantes que passam pela formação escolar. Sim, a escola e seus ciclos assim como está não dá mais conta da tarefa de educar na idade do conhecimento e da informação. E na maioria das vezes é lastimável o estado precário da educação básica nacional, e a própria filosofia se vê enredada no arranjo estranho que é a educação básica nacional em sua ineficiência e fragmentação sistemática. Como, então, estabelecer uma relação equilibrada entre a

escola, o indivíduo e a sociedade? Eis aqui aparecendo a função de uma formação filosófica, que seria a de fornecer os instrumentos necessários pra que o estudante construa a articulação interna entre vida e aprendizagem. Sim, a filosofia como uma aprendizagem de si mesmo com outros no mundo habitado por tantos outros. O problema é a modelagem formativa que continua sendo disciplinar e fragmentadora, em que a filosofia se apresenta como mais uma disciplina de conteúdos específicos atinentes à gloriosa História da Filosofia Ocidental. Como seria bom ter uma escola que tomasse a aprendizagem filosófica como atitude aprendente radical para todos os casos e contextos. Uma atitude aprendente presente em todos os processos cognitivos e afetivos do pleno desenvolvimento humano em seu sentido próprio e apropriado. O autor segue uma argumentação longa para mostrar a pertinência de uma filosofia da educação capaz de exercer a investigação filosófica radical, o que significa também aprender a pensar por conta própria, por meio de um ato afetivo que é simultaneamente um esforço e um desejo. As duas vias bergsonianas, a aberta e a fechada, inspiram o autor a considerar as duas vias da educação 1) A educação como adestramento e 2) A educação como abertura. Assim, entre dominação e emancipação tem oscilado o ensino de filosofia, e Descartes e Bergson agora estão sendo apropriados em uma filosofia da educação que concebe um ensino criador e aberto à imprevisibilidade aprendente em todas as frentes e direções possíveis.

O capítulo 8, Notas sobre o ensino de filosofia entre nós, escrito por Ricardo Henrique Resende de Andrade, envereda por um caminho que procura mostrar algo como a gênese dos problemas e ditos sobre o ensino de filosofia entre "nós". Sim, é um "nós" dilatado, nacional, geral. Enfim, com tantos dispositivos legais e tantos formalismos imperantes, para onde vai a partir de agora o ensino de filosofia diante das novidades da lei 13.415/17? Para o autor, é preciso que se reveja o lugar da filosofia na história da nossa cultura, sopesar a necessidade de rigor e qualidade, bem como repen-

sar o papel político-pedagógico do ensino de filosofia para os jovens brasileiros diante das precárias condições da escola pública. Uma visão realista para um cenário assustador. Quem define, afinal, o que é e o que não é filosófico? De qualquer modo, não é qualquer coisa o que está em jogo, porque está claro como as coisas não vão bem. Mas de que ponto de vista? A imagem esboçada de um conflito de múltiplas faces que toca a comunidade filosófica brasileira em sua vastidão. Diante de tantos vórtices e fluxos de interesses fica improvável fotografar os contornos básicos do que está eclodindo. Há conflito de domínios e há uma classe de profissionais da filosofia que legislam em nome de suas crenças filosóficas enraizadas. Há quem caberá a decisão? Esperar autorização dos instituídos curadores dos territórios conquistados pela filosofia reproduzida no Brasil, ou seguir rompendo os limites postos por atos criadores fora do controle e da previsão? A cada um cabe decidir onde se encontra e de que modo quer viver a sua vida, se comentando o pensamento dos outros ou formando o próprio e apropriado modo de criar-se no mundo com os outros. Conflito de paradigmas, até quando? E o que é o rigor na filosofia, tem que necessariamente ser o rigor kantiano? Quem determina o que é o rigor exigido nas altas paragens da cultura? A questão está em aberto até que se levantem pensadores próprios e apropriados e façam sem pedir licença a nenhum senhor o que pode ser feito de absolutamente imprevisível e radicalmente plantado no rigor que não se dissocia da atitude radical. Quem deve decidir por onde seguir quando não há rumo certo, mas apenas necessidade e confusão? Para Resende, faz-se necessário insistir no caráter problemático do ensino de filosofia no país e tencionar os sentidos deste mal-estar. As duas caricaturas emblemáticas descritas por ele diferem radicalmente quanto ao modo de se ensinar filosofia no Brasil e estão em franco conflito há muito tempo. O diagnóstico feito pelo autor privilegia uma polarização e não compreende as múltiplas linhas de fuga existentes no cenário nacional que seguem uma "terceira margem" e

hoje configuram redes de um pensamento decolonial ou mesmo descolonial, criando outros caminhos possíveis e outras frentes de investigação radical e rigorosa. Sim, porque é preciso suspeitar dos que afirmam o rigor sem o devido rigor, que nunca é uma medida na posse de algum mandatário, mas é a medida da radicalidade ontológica de cada um em seu caminho próprio e apropriado. Mas isso tudo está fora do controle dos mandatários e cartógrafos do ensino de filosofia no Brasil, que acham que pegam tudo com suas redes sofisticadas com garras afiadas de um rigor que só eles sabem o que é e não revelam a ninguém e nem fazem publicidade dos seus truques. É contra todo mandatário, proprietário, colonizador que se levanta um movimento mundial de abandono da caverna disciplinar dos que se acham melhores do que os outros e nunca pausaram para ouvir um outro fora de sua lista de estrelas prediletas. Tudo para provocar a investigação sobre o estado atual do ensino de filosofia no Brasil, que não se pode imaginar homogêneo e colonizador, mas se pode imaginar como desafio para a transformação da educação humana que dê conta dos desafios do desenvolvimento humano contemporâneo, com todos os percalços e as críticas, o que se faz hoje com o sistema de ensino nacional é uma vergonha que só pode sentir quem tem o coração voltado radicalmente para as coisas mesmas, sem o consentimento de quem quer que seja, sem o reconhecimento de nenhum senhor de engenho filosófico espalhado pelo território nacional. O pensar e seu aprender não está na posse do humano racional, mas na natureza humana em sua compleição para o conhecimento das coisas. O que se faz hoje com a filosofia na escola ainda será motivo de muita história no futuro, sobretudo porque ninguém sabe ao certo o que é mesmo filosofia. Alguns dizem que é isso, outros dizem que é aquilo, há os que afirmam que é aquilo outro e tantos outros. Afinal, cada um sabe onde lhe aperta o sapato, e não havendo medida e nem certeza de nada, talvez este seja o momento oportuno para seguir outros caminhos ainda inusitados que nem os gregos, nem os alemães, nem os ingle-

ses ou norte-americanos conheceram. Mas isto fica por conta de cada um em sua crença filosófica própria, sim porque todos são ao final, movidos por crenças e impulsos vitais para além da razão geométrica. Quem não sabe ouvir, como poderá falar pelos outros? E muitos se arvoram a falar pelos outros, o que parece não fazer nenhuma diferença diante da ausência de filósofos próprios e apropriados que seguem o seu próprio instinto e saga. E isso não faz nenhuma diferença, porque um ponto de vista sobre algo é apenas um ponto avistado por alguém. O que aparece como rigor em nome da filosofia não passa na maioria das vezes de jogo de poder exercido por uma elite contra a maioria dita inerte e inconsciente. Como, então, determinar o que seja uma reflexão mais profunda sobre o ensino de filosofia no Brasil? Mas o autor não quer se meter nesta briga, e sim apenas mostrar cenas dos dramas cotidianos da filosofia misturada com a educação. Tudo por ser feito, quem sou eu para sair na frente? Que bom que a locomotiva da formação filosófica saiu dos trilhos, finalmente perdeu-se em meio ao seu formalismo estéril e colonizador. Será? O conflito entre "tímidos" e "intrépidos" é realmente problemático no âmbito filosófico, ou é apenas fruto da vaidade de alguns em querer que assim seja? O olhar sarcástico transparece na observação dos acontecimentos, porque é preciso ironizar para produzir o destaque da dúvida, do questionamento, da suspeita. A provocação do autor aponta para um lado da fenda do ensino de filosofia no Brasil, aquela da territorialização hegemônica moldada na especialização exegética e enraizada na pesquisa e na pós-graduação e aquela popular desterritorializada que atua de maneira invisível e periférica, fora dos olhos da cúria iluminada. Trata-se de uma disputa de território em nome dos sistemas de pensamento enraizados na vida dos profissionais da filosofia, como seoubessem em algum momento na filosofia mandatários, proprietários, senhores. O fato, entretanto, é que em um regime autoritário se impõe uma métrica de valoração das pessoas e suas atividades por dispositivos de territorialização, e é sabido

como os senhores quando fustigados ou ameaçados usam dos seus capangas ou feitores para reprimir a ousadia de alguns. Quer dizer, desde Hegel o real se tornou racional em sua efetividade. E a efetividade, no caso, é a confusão e a incerteza do futuro da filosofia na educação básica nacional. Entretanto, claro está que é o declínio da filosofia escolástica e iluminista como componente curricular da educação básica não significa que a formação do educador filósofo se encerre aqui. Encerrar-se-á se houver a insistência de imposição de um modelo de ensino de filosofia que não põe nada em risco, e o rei pode dormir sossegado que o seu território não será ocupado pelos miseráveis da filosofia. Resta saber qual é o número daqueles que hoje não acreditam mais nesta filosofia escolástica, sem desmerecer a sua utilidade técnica e profissional para uma determinada sociedade de elite e gordamente erudita. Enfim, Ricardo acredita na necessidade de aproximação entre os "filósofos acadêmicos", os "filósofos independentes" e os "filósofos da educação", em torno do tema do ensino de filosofia no Brasil. O seu desejo é de que as pessoas dialoguem entre si, porque o seu diagnóstico apontou a urgência de superação da inútil cisão por ele assinalada. Seria, então, útil pensar em uma inversão: que o "tímido" se torne "intrépido" e que o intrépido encontre a timidez capaz ainda de espantar provocando admiração e alegria. E entre não tímidos e não intrépidos segue a sina da filosofia como criação transformativa do sentido em sua paradoxalidade incontornável.

Este prefácio é apenas uma caricatura do que se passa com este livro cheio de surpresas e devires reunidos. Procurei ressoar e desviar alguns fios de prosa com o intuito de convidar o leitor a realizar uma leitura proveitosa e cheia de novidades. Cada um fala por si e cada um é único em suas intenções e realizações, porque afinal o que importa não é tanto o que se diz, mas sim o que se faz. É evidente que está tudo para se fazer, inclusive o futuro desenho da formação pedagógica em filosofia, que caberá aos novos pensadores nascentes e que acabarão florescendo no seu tempo pró-

prio com movimentos filosófico ainda não pensados ou sonhados pelo imaginário ocidental hegemônico para a maioria das pessoas. É que deveríamos esperar o inesperado e não baixar a guarda diante do perigo, o caminho interrogante radical que a todos espreita indistintamente. O "nós" que nomeia o livro se conforma também em "nós" que podem ser desfeitos por cada um em seu exercício pensante próprio e apropriado. E se o pior ainda está por vir, como afirmam os pessimistas, significa também que o melhor ainda não foi realizado, e talvez seja mesmo irrealizável, mas entre tantas possibilidades também instiga as almas ávidas de um saber liberador de toda opressão e piedade, mas não deixa de lado a compaixão pelo mundo da vida. Por isso uma nova filosofia pode nascer despercebida em sua marginalidade "sertaneja" e em sua ecologia própria. E ela pode já nos contar outras histórias que são nossas por afeto e eleição. Que assim seja! Parabéns aos autores e autoras por partilharem um pouco de suas sabedorias e expertises e por acreditarem que toda província é o mundo, porque o mundo é uma grande província. Da província para a província mundo! Um "nós" formando um belo adágio polifônico!

Salvador, fevereiro de 2018.



# INTRODUÇÃO

Filósofos acadêmicos (historiadores, comentadores e especialistas em filosofia) não costumam dialogar com os filósofos da educação sobre assuntos filosóficos, nem estes costumam incluir os acadêmicos nas suas discussões sobre educação ou ensino da filosofia. Neste livro decidimos desafiar os padrões habituais de indiferença e isolamento recíproco entre essas tribos nas universidades e convidamos representantes dessas duas espécies de operadores da filosofia no Brasil para dizerem o que pensam sobre o ensino da filosofia. São quatro professores que atuam, principalmente, no âmbito da filosofia da educação, representados em três textos, e cinco filósofos de formação acadêmica que assinam o restante dos oito artigos que compõem este livro.

Nossa ideia inicial foi lançar, aos professores do curso de Licenciatura em Filosofia do Centro de Formação de Professores da Universidade do Recôncavo da Bahia, o desafio de pensar o “ensino de filosofia” para iniciarmos uma conversa de trabalho.<sup>1</sup> Pensar o ensino da filosofia, a partir do próprio campo de pesquisa de cada um ou mesmo a partir de inquietações que, de uma maneira ou de outra, determinam ou influenciam a prática do ensino de filosofia entre nós. O resultado é este livro com perspectivas e assuntos diversos e que esperamos poder servir a comunidade de estudantes e professores de filosofia no Brasil, especialmente neste momento que o ensino de filosofia volta, mais uma vez, a uma situação de indefinições e incertezas diante da nova reforma do ensino médio.

---

<sup>1</sup> -Com exceção dos professores José Gerardo Vasconcelos e Tânia G. Sucupira, que são vinculados à Universidade Federal do Ceará, todos os outros autores, incluindo os organizadores, são professores do curso de licenciatura em filosofia do CFP/UFRB.

No primeiro capítulo, o professor Cícero Oliveira fala da relação entre a genealogia do saber-poder em Michel Foucault e as práticas tendenciais de pesquisa e formação em filosofia no cenário acadêmico do Brasil. Mostrando as múltiplas formas de relação com a verdade encontradas sempre em “dispositivos de saber-poder” e como estes dispositivos operam como “formas de constituição de subjetividades e expedientes de condução ou de governo da conduta”. O autor examina minuciosamente as noções de “atos de verdade” e de “regime de verdade”. Essas noções são analisadas no âmbito da filosofia e da ciência modernas para entender como pesquisa e a formação acadêmica brasileira vê as competências filosóficas.

O professor Daniel Ramos, no capítulo dois, levanta a questão acerca da impossibilidade de ensinar filosofia, através de um esclarecimento do que seja pensar, pois o pensamento é considerado o instrumento de ensino e aprendizagem por excelência. No entanto, ao destacar que paradoxalmente se substitui o poder criativo do pensar pela faculdade de analisar e examinar, o texto nos leva a considerar o pensamento como algo que excede o objetivo dos cursos de filosofia, muitas vezes limitados ao ensino de métodos e problemas de cunho historiográfico. Assim, a aprendizagem de filosofia seria reduzida a pó, restando apenas “vestígios da experiência do pensar”. Contudo, para manter viva a tradição filosófica é necessário repetir a experiência do pensar, algo que não se ensina, nem se estuda. Pois para aprender a pensar devemos, evidentemente, exercitar o próprio pensamento e não esperar que essa aprendizagem venha de fora, do professor ou do filósofo. Diante desta perplexidade que é a constatação negativa de que não é possível ensinar filosofia, o autor busca um caminho de positividade, uma dialética, por assim dizer, da possibilidade do ensino de filosofia fundada na impossibilidade.

No terceiro capítulo, o professor Emanuel Soares revela, através de um histórico detalhado sobre o ensino de filosofia no

Brasil, o caráter hegemônico de cunho religioso e posteriormente positivista, que marcou as idas e vindas dos estudos filosóficos no país. Uma vez desmascarada a ideologia dominante, o autor apresenta – amparado nas ideias de Paulo Freire – um instigante desafio para os educadores e professores de filosofia que atuam decisivamente na formação das novas gerações. Nesse sentido, o texto incorpora alguns elementos que podem constituir um “programa mínimo para formar professores de filosofia”. Na verdade, trata-se de distinguir a “atitude pouco acolhedora” do professor tradicional de filosofia da postura “dialógica” do “educador do filosofar”, marcada pela permanente discussão e pela paciência com os educandos, que exige um abandono do “pedestal de acadêmico sabe tudo” para partilhar o saber com o outro, respeitando as diferenças e alimentando as esperanças da “possibilidade do conhecimento alheio”. As estratégias pedagógicas e didáticas que constituem um educador desta natureza estarão pautadas pela “escuta” e pela flexibilidade que caracterizam a “dialética ascendente descendente”. Ao invés de gabar-se da sua própria erudição, expressão de arrogância e dogmatismo daquele que pretende impor a verdade, o educador filosófico dialógico preferira motivar o despertar do educando, destacando a “conexão da filosofia com a realidade” e a maneira de apropriar-se desse conhecimento na vida cotidiana.

No capítulo seguinte, a professora Geovana Monteiro procura alternativas para pensar o ensino de filosofia e de ciências sem reduzi-lo aos aspectos pragmáticos, calcados na faculdade prática da inteligência humana. Com efeito, ao considerar a perspectiva evolucionista, notamos que há uma prerrogativa do método científico que impregna o ensino de ciências e filosofia, marcado pela repetição de conteúdos e fórmulas, porém deixando de lado a experiência criativa do pensar, aquela que caracteriza de modo mais autêntico a filosofia. Ao destacar esse “despertar” da criatividade no âmbito do ensino e da educação, a autora se aproxima do pensamento de Henri Bergson, primeiramente, para estabelecer uma

distinção importante entre o método analítico, científico, aplicável a uma realidade estática que pode ser fragmentada e recomposta através de suas partes para fins de conhecimento; e o método da intuição, entendido como uma “apreensão imediata e profunda da experiência temporal”, mais apropriado ao conhecimento da realidade movente. O problema é que esse contato direto com a *duração* não pode ser traduzido em palavras, dada a fixidez da linguagem que de certa forma trai a fluidez do movente. Assim, o texto deverá elucidar esse caráter inefável da intuição, que permite superar a oposição entre ordem e desordem para assinalar “a possibilidade da criação de múltiplas ordens na experiência” e compensando a insuficiência da linguagem com a criação de conceitos fluídos e o uso de metáforas. Com esses elementos da filosofia de Bergson e seguindo o fio condutor proposto, estaremos em melhores condições de avaliar a possibilidade de uma educação mais intuitiva.

No capítulo cinco, temos a valiosa contribuição dos professores José Gerardo Vasconcelos e Tânia G. Sucupira discutindo a educação coletivista das mulheres guerreiras na República de Platão. Tal como nos adverte os autores desde o início do texto: “Investigar a educação de mulheres remete a preconceitos de séculos de silêncio e dominação instituídos pelo *pátrio poder*, revivido nas entrelinhas e mordidas do pensamento ocidental. A realidade segue um caminho tortuoso, escorregadio, cujo tempo não se marca em compassos encadeados que resultem em harmonias rítmicas. Os segredos de um mundo masculino marcado pela força, violência e elementos constitutivos de racionalidade foram apresentados à história como o grande modelo a ser seguido pela humanidade”. O tema contempla o anseio represado em nossa comunidade acadêmica que apenas nos últimos anos tem angariado alguma atenção: o lugar e os papéis da mulher na filosofia clássica; além de se relacionar, ainda que por vias não tão diretas, ao tema central de nossa publicação: o ensino da filosofia entre nós!

Os autores visam traçar os principais aspectos da vivência pedagógica das Guerreiras da República e o fazem a partir de uma sequência de quatro abordagens: 1) inicia-se com uma discussão sobre o lugar do feminino nas esferas pública e privada na Grécia Antiga; 2) segue com uma abordagem sobre as relações entre o homem, a mulher e o andrógino a partir do Banquete de Platão destacando a noção do amor superior entre homens; 3) em seguida o texto discute o conceito de polis ideal e os seus correlatos de harmonia e justiça na República, particularmente na formação do guerreiro e da guerreira; 4) Por fim, Vasconcelos e Sucupira examinam o tema do amor coletivista, “aquele presente na comunidade de mulheres e que envolve um projeto pedagógico amplo: um ato “coletivo” de procriação na idade adequada, e de educação dos filhos”. Os autores concluem afirmando que o modelo de racionalidade desenvolvido na obra platônica “deve ser revisitado e o lugar do feminino no ofício de pensar deve ser assegurado com a intensidade de beleza, suavidade e esplendor na bela alma da mulher”.

O professor José João N. B. Vicente, no capítulo seis, nos apresenta uma reflexão introdutória sobre o ensino da filosofia como tarefa libertadora, apenas possível para quem já se encontra liberto, para quem já vive a filosofia como forma de vida. Tomando em seu apoio filósofos da tradição clássica, além de filósofos da educação das mais diversas tradições, o texto revela-se como pensamento compreensivo sobre a educação filosófica, costurando fragmentos e *filosofemas* para erigir uma imagem do filosofar como exercício do filósofo autônomo, livre e confiante. Agostinho, Rousseau, Kant, Schopenhauer, Adorno, Arendt e Wittgenstein, além de Comenius, Obiols, Freire, Boa-Vida e Cerletti compõem um mosaico de variadas perspectivas filosóficas em benefício do pensamento do professor Vicente, que considera, enfim, que o ensino da filosofia não se desvencilha da atividade filosófica, nem da identidade do filósofo, ou seja, daquele que vive a filosofia de forma admirável.

Para Vicente não há ensino de filosofia quando se pretende manipular, quando o ensino se diferencia da forma de vida pensante e interrogante do filósofo. “Pode-se dizer que ensinar é uma atividade nobre, por isso poucos são aqueles que verdadeiramente ensinam, pois em um mundo cujo objetivo maior consiste em encontrar ‘meios eficazes’ para satisfazer os próprios interesses, não são muitos os que estão aptos e dispostos a lidar com algo nobre”. Não é qualquer pessoa capaz de ser um professor de filosofia, é necessário algo mais do que o preparo técnico e a disposição para tal. O ensino de filosofia exige “a liberdade de quem ensina e de quem é ensinado, nesse sentido, limitar o seu campo de atuação é ampliar espaços para servidão, dependência e tirania. A triste verdade, no entanto, é que a sociedade contemporânea mergulhada no consumo desenfreado e empenhada em obter o máximo de lucro possível, tende cada vez mais a limitar esse espaço ao mínimo”.

No sétimo capítulo, o professor Pablo Enrique Abraham Zunino aborda o problema de como conciliar o sentido da filosofia como uma espécie de interrogação livre e espontânea, movida por uma “curiosidade natural” com o seu ensino formal ou disciplinar nas Universidades ou nas escolas. Como seria possível o ensino da filosofia nessas instituições sem que houvesse alguma ruptura dramática no entendimento da própria filosofia como manifestação autônoma do pensamento? Como evitar que o ensino da filosofia se cumpra apenas como vetor da dominação cultural, do adestramento intelectual ou da “submissão ao controle institucional”? O professor Zunino, seguindo as indicações do professor Sílvio Gallo em seu livro *Deleuze e a educação*, formula sua questão central nos seguintes termos: “Como acreditar nessa utópica visão de uma filosofia libertadora, capaz de opor resistência aos mecanismos de controle? Como fazer proliferar o pensamento ao invés de paralisá-lo?”. No texto o autor não promete responder em definitivo essas questões, mas por certo realiza uma bem-sucedida tentativa de esclarecimento e problematização que contribui para uma reflexão profunda em torno desses temas.

O percurso seguido pelo professor Pablo Zunino compõe-se basicamente de três estágios sucessivos da história da filosofia: 1) começa com algumas considerações acerca da passagem da sistematização da curiosidade natural ao objetivismo científico operada por René Descartes, sobre como o filósofo francês pensou em sua obra a valorização da subjetividade e sobre o seu apelo ao bom senso; 2) em seguida, Zunino analisa o processo de aprendizagem sob o viés da autonomia e da alienação a partir do apogeu do iluminismo, tendo como pano de fundo uma discussão sobre o papel da escola e as funções do ensino de filosofia; 3) por fim, retoma-se a partir da filosofia de Bergson, a discussão da educação como adestramento, treino e disciplina ou como abertura capaz de mobilizar a vontade e engendrar um “sentimento de contato místico com o esforço gerador da vida [que] pode despertar no homem a aspiração a uma existência que avance da solidariedade social à fraternidade humana”.

A guisa de conclusão, o professor Zunino retoma o tema do bom senso em Bergson e o aplica a reflexão sobre o ensino de filosofia explorando a tensão entre emancipação e adestramento como modos complementares e historicamente estabelecidos da educação filosófica. O ensino da filosofia deve de algum modo ser capaz de disciplinar a inteligência, “mas também cultivar a faculdade de intuição para despertar a emoção criadora, a sensibilidade e quem sabe propiciar esse contato místico que almeja Bergson”. O bom senso será, então, o fiel da balança para o ensino de filosofia, buscando o equilíbrio para um ensino de filosofia que coteje a tradição filosófica como elemento indispensável ao “treino” das faculdades intelectuais e ao mesmo tempo possibilite uma abertura mística (em sentido bergsoniano) para intuição de modo a permitir o desenvolvimento das aptidões criativas e a diferenciação característica da subjetividade humana como uma contribuição filosófica para o caráter formador da educação”.

O texto *O ensino de filosofia entre nós*, oitavo capítulo, de autoria do professor Ricardo Henrique Resende de Andrade, encerra

e sugere o título do nosso livro. O professor Andrade faz um largo passeio – com “botas de sete léguas” – sobre o ensino de filosofia no Brasil, desde os jesuítas – passando Lei 11.684/08, que definiu o retorno da filosofia e da sociologia como componentes obrigatórios – até os dias atuais, com considerações especulativas sobre os impactos da Lei 13.415/17 sobre o ensino de filosofia. Nesse percurso aligeirado pelas vicissitudes de nossas práticas de ensino, o autor destaca o programa francês de investigação filosófica da USP, concluindo que “foi o melhor que conseguimos fazer até aqui”, comparando-se com a filosofia beletrista de “mangas de camisa”, com a turma do Instituto Brasileiro de Filosofia ou com os filósofos das faculdades de educação brasileiras. Andrade fala também de como uma certa ideologia da “boa formação”, baseada na leitura estrutural dos textos e no desestímulo ao livre-pensar, caracterizou o projeto uspiano por algumas décadas. Ricardo H. R. Andrade também destaca a aspiração de redenção pela via política como um aspecto delineador e mobilizador das lutas pelo retorno da filosofia ao currículo – especialmente entre os filósofos da educação – desde a década de 1970 até hoje.

O professor apresenta em seu texto dois arquétipos de professores de filosofia: os “tímidos”, acanhados no ambiente escolar e ensoberbecidos no mundo universal-particular do seu filósofo de trabalho e os “intrépidos”, revolucionários, engajados nas lutas sociais, mas, em geral, pouco pacientes e rigorosos com o uso dos conceitos. Com uma dose de ironia – e algum senso de equilíbrio de índole aristotélica – o autor sugere uma aproximação qualitativa desses tipos (com a eliminação dos seus respectivos vícios de origem, é claro) em prol de uma melhor formação para os professores de filosofia; algo que só se daria caso os filósofos acadêmicos e os filósofos da educação se dispusessem a conversar, em igualdade de condições, sobre “o que é” e “como se faz” para ensinar filosofia aos jovens de nosso país.

O livro reúne, portanto, variadas abordagens que se ligam apenas em relação a um único ponto: o ensino de filosofia. A lei-



tura do conjunto desses oito capítulos, cujo critério posicional foi tão somente a sucessão alfabética do primeiro nome dos autores, revelará acordos e discrepâncias sobre a natureza e quanto a própria possibilidade do ensino de filosofia. O leitor não encontrará aqui uma linha contínua de argumentação, há poucas congruências e acordos básicos, o livro é um mosaico de perspectivas avulsas, reunidas em torno do ensino de filosofia. Esta publicação não segue a nenhum plano temático ou metodológico específico, não reúne pontos de vistas articulados por uma visão de conjunto. Cada artigo reúne as inquietações e interesses do seu autor diante da questão. As fissuras e discontinuidades que o leitor facilmente notará, decorrem precisamente das diferenças de formação e de interesses teóricos dos autores que por sua vez compensam sua unidade desarmônica com a própria variedade de suas posições. Logo, a organicidade desse livro reside unicamente no esforço concentrado de uma parte dessa pequena comunidade de professores situados na periferia do Brasil para pensar o ensino da filosofia entre nós. Nosso principal objetivo é promover um diálogo com professores e estudantes das licenciaturas em filosofia no Brasil sobre os impasses e perspectivas dessa singular experiência de aproximação da filosofia com os jovens estudantes do ensino médio. Experiência que a instabilidade política do país tem posto em estado de permanente ameaça. Esperamos que os leitores encontrem nos capítulos desse livro boas razões para se integrarem a discussão e assim prosseguirmos essa conversa de maneira desatada e ampliada, entre nós.

Amargosa, 15 de janeiro de 2018.

Emanoel Luís Roque Soares  
Pablo Enrique Abraham Zunino  
Ricardo Henrique Resende de Andrade  
Os organizadores.



# SUBJETIVAÇÃO, PESQUISA E FORMAÇÃO EM FILOSOFIA

*Cícero Oliveira*

O presente texto reconstrói algumas das noções críticas desenvolvidas por Michel Foucault, no contexto de sua genealogia do saber-poder, no intuito mobilizá-las para problematizar as práticas tendenciais de pesquisa e formação em filosofia no cenário acadêmico nacional. Para Foucault, as múltiplas formas de relação com a verdade são tais que estão sempre de algum modo implicadas em “dispositivos de saber-poder” que, por sua vez, operam em algum nível como formas de constituição de subjetividades e expedientes de condução ou de governo da conduta. Examinamos aqui a pertinência das noções de “atos de verdade” (apreendida no contexto do cristianismo primitivo) e “regime de verdade” (analisada no âmbito da filosofia e da ciência modernas) para pensarmos as competências filosóficas que são ainda hoje majoritariamente miradas na pesquisa e na formação acadêmica brasileira.

No âmbito do pensamento de Michel Foucault a inusual expressão “governo político dos homens” não deve de modo algum soar redundante, como se governar fosse uma tarefa exclusiva ou mesmo originária do domínio político.

“Governar”, como nos esclarece genealogicamente o autor, implica o exercício de guiar, o poder de imprimir comportamentos, de conduzir condutas a partir de metas precisas e técnicas distintas, constitutivas de atribuições, saberes, tarefas, encargos e artes ou ofícios polissêmicos, dentre os quais o governo político do soberano ou do Estado sobre os homens é na verdade dos mais tardios, a despeito de ser seguramente o mais complexo e aparelhado, estando ainda hoje em franco desenvolvimento.

A genealogia foucaultiana do poder busca recompor os feixes de referências e os lastros históricos mais remotos e dispersos das mais diferentes formas de governo da conduta.

Seguramente esta afirmação nos dá a tônica da relação que o filósofo francês manteve com o cristianismo primitivo no que diz respeito às matrizes ocidentais para práticas pastorais de governo da conduta fundadas na obediência, mas também o controle da conduta a partir da implicação dos indivíduos num tipo de relação com a verdade.

A tese de Foucault, cuja elaboração mais radical e um tanto quanto desconcertante para a razão ocidental se dá na análise das práticas cristãs de governo das almas, é a de que a relação com a verdade tem mecanismos próprios, vigorosos e silenciosos de exercício de poder, governo da conduta e produção de subjetividades.

Foucault se interessa pelo cristianismo não enquanto conjunto doutrinário, mas como tecnologia de governo das almas que opera como referência histórica e forma organizacional do poder residualmente refletida no modo como as relações se arranjam e ainda são arranjadas no Ocidente até os dias atuais. Isso vale para a genealogia da governamentalidade estatal que estrutura o curso *Segurança, território, população* e sua analítica do poder pastoral de 1978, mas também para o curso *Do governo dos vivos* de 1980 que examina a relação entre poder, verdade e subjetivação no cristianismo primitivo; entre a manifestação pura da verdade (“aleurgia”) e os processos de individualização<sup>1</sup>.

---

1 - “Michel Senellart faz nos notar que o título curso deste 1980 é equívoco para o que aí está em causa. Na verdade, a formulação “do governo dos vivos” indica o que na primavera de 1979 Foucault havia projetado desenvolver na linha de continuidade do exame da biopolítica. Do governo dos vivos era portanto o título com que o autor pretendia retomar o desenvolvimento de uma tese posta na sombra, quando ao final do curso de 1979, no curso Nascimento da biopolítica, Foucault constatou não ter explorado a proposta que o animava desde o princípio, a saber, “estudar o liberalismo como grande geral da biopolítica” (FOUCAULT, 2008a, p. 30). Tendo se estendido demais sobre aquilo que, segundo seu parecer final deveria ser o limiar do trajeto (o exame das formas contemporâneas do liberalismo), o autor pensava em continuar com o projeto no curso subsequente. Mas o que vemos no curso de 1980 é a análise da decisiva relação entre verdade e subjetividade no cristianismo primitivo.

## Atos de verdade

As conferências de 1980 são integralmente consagradas à elaboração do conceito de governo da conduta no eixo da relação cristã com a manifestação pura ou não utilitária da verdade a propósito do indivíduo (os chamados expedientes confessionais da ordem da ação que aí são denominados de “autoaleurgia”) na correlação com a salvação. No curso *Do governo dos vivos* o autor submete ao rigoroso crivo do exame genealógico uma proposição de base articuladora de toda sua filosofia, a saber, o princípio de que “o poder em geral não pode ser exercido se a verdade não for manifesta.” (FOUCAULT, 2014, p. 67).

A auto aleurgia cristã é para Foucault o resultado do sistema confessional de práticas pelo qual o crente/indivíduo, no espírito do que diz a verdade do dogma que lhe é revelada, é chamado a manifestar “atos de verdade”; a mostrar por ações a verdade a propósito de si, a verdade doutrinal do que ele próprio é na condição de ser falível e perpetuamente pecador. Mais precisamente, na formulação do autor, ao curso em questão importa investigar o seguinte problema:

Por que e como o exercício do poder em nossa sociedade, o exercício do poder como governo dos homens requer não apenas atos de obediência e de submissão, mas também atos de verdade em que os indivíduos, que são sujeitos na relação de poder, sejam também sujeitos como atores, espectadores testemunhas ou como objetos do procedimento de manifestação da verdade? Por que, nessa grande economia das relações de poder, se desenvolveu um regime de verdade indexado à subjetividade? Por que o poder (e isso há milênios, em nossas sociedades) pede para os indivíduos dizerem não apenas ‘eis-me aqui, eis-me aqui, eu que obedeço’, mas lhes pede, além disso, para dizerem ‘eis o que sou, eu que obedeço, eis o que sou, eis o que vi, eis o que fiz (FOUCAULT, 2014, p. 76).

“Atos de verdade” é a expressão utilizada por Foucault para designar os procedimentos que indexam os indivíduos à corroboração e à manifestação humana da verdade do dogma cristão, a saber, a inserção ativa do sujeito como operador, testemunha ou objeto da verdade aletúrgica acerca de si tal como ocorre nos ritos no batismo, na penitência canônica e no exame da consciência que o curso analisa<sup>2</sup>.

À diferença do sistema *doutrinal*, que define por referência permanente a um texto o conteúdo sobre o qual a fé deve ser professada, o “regime de verdade” examinado no curso de 1980 é de ordem *confessional*. Sua característica estruturante está em estabelecer a obrigação a que se veem vinculados os indivíduos cristãos de conhecer e manifestar por “atos” as verdades ocultas que, embora se lhes escapem, jazem no fundo de si (em conformidade com o regime do dogma a que se articula).

Por outros termos, mais do que um “regime de verdade” fundamentalmente organizado como ato de fé, há para Foucault no cristianismo outro “regime de verdade” intercruzado e organizado como “ato de confissão” que ele denomina “regime confessional de verdade”. Ao passo que no regime de verdade doutrinal a subjetivação – a formação da subjetividade no espírito da fé –, está circunscrita ao aceite e à manifestação da verdade revelada que define a profissão de fé como “ato de fé”, no regime de verdade confessional está em questão não a adesão incondicional ao dogma, e sim a exploração sistemática e permanente das verdades ocultas e os segredos por meio de atos/rituais que incidem sobre os indivíduos.

---

2 - “[...] Quando alguém pode dizer: eis o que fiz, eis o que no fundo da minha consciência aconteceu eis que intenções eu tinha, eis o que, no segredo da minha vida ou no segredo do meu coração, constitui minha falta ou constitui meu mérito. Neste momento, temos um ato de verdade no qual o sujeito é ao mesmo tempo o ator da aleturgia, já que é ele que, por seu discurso, faz aparecer e vir à luz algo que estava na sombra ou na escuridão. Em segundo lugar, ele é testemunha desse ato, já que pode dizer: sei que foi na minha consciência isso aconteceu e que eu vi com esse olhar interior que dirijo a mim. E, por fim, em terceiro lugar, ele é objeto desse ato, já que é dele que se trata no testemunho que dá e na manifestação da verdade que opera.” (FOUCAULT, 2014, p. 76)

Os atos de verdade no cristianismo primitivo inscrevem-se numa economia geral de confissão das faltas de que a “auto alegoria” é a própria expressão.

Para Foucault os “atos de verdade” cristão compõem o segundo momento do processo aletúrgico que deve aduzir e completar no plano humano/mundano a dimensão primordial do sistema de verdade situado do lado do dogma, da fé ou da “aleurgia divina” (revelação). Esta que é a dimensão originária, a condição transcendente e transcendental à manifestação da verdade subjetiva correlata à “aleurgia judiciária” que procede por meio de técnicas de extração da verdade do/no indivíduo.

Num momento iluminador do curso que prepara a análise genealógica da relação entre verdade e governo da conduta no cristianismo primitivo, o processo aletúrgico assim compreendido, isto é, como estando encadeado por dois momentos complementares (as aleurgias “subjetiva” e ‘divina”), é metodologicamente abstraída por Foucault a partir de uma “leitura aletúrgica” da peça *Édipo rei* de Sófocles.

Depois de na primeira aula indicar que o objeto do curso de 1980 é a relação entre governo da conduta e aleurgia, o exercício do poder pela manifestação pura ou não utilitária da verdade, Foucault se dedicou nas duas aulas subseqüentes a encontrar em *Édipo rei* um exemplo, um gabarito de inteligibilidade do processo aletúrgico no modo como acontece nos principais “atos de verdade” do cristianismo primitivo. O caso Édipo permite-nos entender que a “mecânica das metades” no processo aletúrgico envolve, em síntese, duas formas de aleurgia distintas, embora inteiramente integradas: (a) a “aleurgia divina” ou a manifestação da verdade no plano transcendente e (b) a “aleurgia das testemunhas” ou a manifestação da verdade de tipo *judiciária*, com técnicas de interrogação, de exteriorização e de manifestação da verdade individual à luz da verdade originária.

O problema da verdade formulado em torno do eu e o procedimento de extração da verdade divina operado por Édipo sobre os escravos a partir de rituais e técnicas de interrogatório

(“aleurgia das testemunhas” ou a “aleurgia judiciária”), elabora o esquema geral para compreensão das práticas de governo da conduta pela verdade no cristianismo primitivo. Daí que *Do governo dos vivos*, a despeito do título, se concentre no estudo dos ritos e procedimentos que “constrangem” os indivíduos no tocante à verdade, nos procedimentos de verdade da aleurgia incidentes sobre o eu. Daí que as conferências se articulem em torno “tecnologia”, do conjunto procedimental destinado a extrair a verdade da alma ou do sujeito sobre o qual o deus ou o dogma se pronuncia<sup>3</sup>.

Foucault insiste que o curso de 1980, na articulação com sua obra em geral, constitui parte de uma história da verdade que se desenvolve não sob perspectiva da objetividade, mas sob a perspectiva da “objetivação de subjetividades”, a saber, da *configuração de sujeitos pelo recurso à verdade*. Essa peculiar história da verdade que no fundo indaga pelo poder, se desenvolve na consideração das formas indexação do sujeito à verdade e aos “atos de verdade” presentes na relação do sujeito consigo mesmo. Para Foucault estas práticas fomentam a constituição de individualidades marcadas, formadas, subjetivadas segundo formas múltiplas de relação com a verdade ou segundo sistemas múltiplos de “verificação” : cristianismo, filosofia moderna, ciência moderna, governamentalidade política<sup>4</sup>.

---

3 - “Aleurgia religiosa, de um lado, portanto, e interpretativa, que tira sua autoridade da força de um nome: ‘É porque sou servidor de Lóxias’, diz Tirésias, ‘que posso dizer o que digo’ – referência a Febo, portanto. E, do outro lado, uma aleurgia judiciária que deriva sua autoridade unicamente do fato de poder dizer ‘eu’, ‘eu mesmo’, ‘eu mesmo estava presente’, ‘eu mesmo vi’, ‘dei com minhas próprias mãos’, ‘recebi com minhas próprias mãos’, ‘ego’. Creio que temos aí um elemento importante, em todo caso é ele (e se insisti sobre isso da última vez foi por uma razão de método ou, digamos, de encaminhamento) que eu gostaria de procurar estudar um pouco este ano, quer dizer, o elemento da primeira pessoa, o elemento do ‘eu’, o elemento do ‘*authós*’, do ‘eu mesmo’ no que poderíamos chamar de aleurgia ou veridicção ou ritos e procedimentos de veridicção.” (FOUCAULT, 2014, p. 46)

4 - Para uma história da verdade, uma história da verdade que não seria feita do ponto de vista das relações de objetividade, ou das estruturas de objetividade, ou da estrutura de intencionalidade. Tratar-se-ia de esboçar uma história da verdade que tomaria como ponto de vista os atos de subjetividade, ou ainda, as relações do sujeito consigo mesmo, entendidas não só como relação de conhecimento de si, mas também como exercício de si sobre si, elaboração de si por si, transformação de si por si, isto é, as relações entre a verdade e o que se chama de espiritualidade. (FOUCAULT, 2014, p. 105).



O projeto filosófico de uma história da verdade do ponto de vista da subjetividade ou o inventário e a análise dos “atos de verdade” indexados ao sujeito, constitutivos da complexa e emaranhada rede de assujeitamento ocidental, é retrospectivamente evocado por Foucault como fio condutor de seu pensamento do ponto de vista privilegiado da subjetivação cristã. O aspecto privilegiado da análise cristã que permite a Foucault perspectivar seu pensamento sobre um novo eixo, se deve ao fato de que também aqui estamos confrontados com um modo de subjetivação identificado como a matriz genealógica ocidental do governo da conduta a partir da relação com a verdade.

É que a relação cristã entre verdade e governo da conduta também prefigura<sup>5</sup>, sob aspectos em nada negligenciáveis, diversas expressões modernas do poder. No mundo ocidental o cristianismo traduz a mais vigorosa e emblemática relação entre verdade e governo da conduta em sua forma “pura”, não utilitária, não econômica ou simplesmente “aletúrgica” – para ficarmos com a inventividade conceitual de Michel Foucault. Segundo os dados da genealogia da relação entre poder e verdade, o *aletúrgico cristão* (conceito mesmo de uma relação específica entre verdade e governo), para além das produções teóricas ou “puras” do espírito, repercute de forma decisiva, longa e multifacetada até na vinculação da moderna *produção da verdade* ao exercício político poder e mesmo ao que nessa relação escapa à utilidade ou à economia do que é meramente útil ao governar<sup>6</sup>.

5 -Como a relação cristã entre governo e obediência, examinada no curso *Segurança, território, população* de 1978.

6 -Foucault considera que do ponto de vista político o vínculo moderno entre verdade e poder, para além da produção do conhecimento meramente útil ao governar, tangencia e retém ainda algo de residual e crucial da relação com o aletúrgico. Não é outra a razão da afirmação de que mesmo nas condições modernas e contemporâneas, caracterizadas pela consolidação política da esfera secular, “se teria muita dificuldade para encontrar o exemplo de um poder que não se exerceria sem se fazer acompanhar, de uma maneira ou de outra, por uma manifestação [pura] de verdade.” (FOUCAULT, 2014, p. 6). Mesmo a forma econômica da relação com a verdade, no domínio da qual o saber é interno à arte de governar, não pode prescindir de qualquer coisa de manifestação pura da verdade, de qualquer coisa de aletúrgico. O exercício do poder implica “como que um suplemento em relação a essa economia da utilidade” (FOUCAULT, 2014, p. 23).

## Regime de verdade

O curso *Do governo do vivos* deseja explicitar que “a verdade” como ainda a praticamos, a despeito do discurso que advoga pela objetividade e pela coerção lógica a nos impor unicamente por si o verdadeiro, é também (como a precedente cristã que a prefigura<sup>7</sup>) da ordem do poder e da subjetivação. A história da verdade que seu autor considera fazer examina as relações e os atos do sujeito para consigo à luz do “regime de verdade” no qual se vê implicado e pelo qual ele próprio é levado a se constituir como “sujeito de verdade” a partir de um dado ato de profissão; de um comprometimento inaugural a que se articulam determinados atos de elaboração e de “exercícios de si sobre si”.

Vejamos então: o que são “regimes de verdade”? O que esta noção foucaultiana pretende acusar? Regimes de verdade constituem formas distintas de vincular, de indexar os indivíduos à determinadas manifestações do verdadeiro. Para Foucault, o aspecto mais decisivo de um regime de verdade corresponde ao fato de ser a força suplementar ou excedentária ao próprio verdadeiro que constrange, que submete os indivíduos a determinados “atos de verdade”.

Por sua estreita vinculação a certos atos de verdade, um “regime de verdade” determina suas formas e responde pela fixação de efeitos específicos sobre os sujeitos: uns são os atos de verdade que constituem o sujeito cristão, outros são os atos de verdade constitutivos do indivíduo lógico, do cientista etc. Em linhas gerais: um “regime de verdade” é o que determina o papel e as obrigações dos indivíduos quanto aos procedimentos de manifestação do verdadeiro para além ou aquém da necessidade do próprio verdadeiro.

---

7 - “Quando se trata da relação Foucault-religião, são os processos de individualização, subjetivação ou dessubjetivação o principal foco de seu interesse. A partir desse foco é que o cristianismo pode ser adequadamente compreendido em sua investigação como prática de si mesmo e com dispositivo de saber-poder.” (CANDIOTTO, 2012, p. 17)

A análise de Foucault procura explicitar que todas as formas de relação com a verdade, seja espiritual ou lógica, cristã ou científica, supõe um “regime de obrigações” ou de deveres para com o verdadeiro, a saber, “um sistema específico de obrigações que teria como papel fazer valer o verdadeiro, lhe dar força constrangente, sujeitar a ela os indivíduos, se for de fato verdadeiro.” (FOUCAULT, 2014, p. 87)

Qualquer que sejam suas vinculações aos jogos ou “regimes de verdade”, os “sujeitos de verdade” são histórico e culturalmente formados e constituídos. E para formá-los, para torna-los operadores de uma manifestação da verdade, é preciso mais do que a força de coersitividade interna do verdadeiro no modo como é tradicionalmente reclamado na vinculação lógica que os indivíduos mantêm com a verdade. A rigor, qualquer que seja, a relação com o verdadeiro passa antes por um vínculo fundamental de constrangimento, de dever ou de obrigação de manifestação do verdadeiro que é anterior e exterior ao “jogo de verdade” (revelação ou lógica) no qual o indivíduo ingressa. Para dizer de outro modo: “cada tipo de verdade tem um ‘regime’ que lhe é próprio, ou seja, uma maneira de se impor que não é redutível nem ao poder de uma demonstração científica, nem ao poder de uma obrigação política.” (CHEVALIER, 2012, p. 51)

O “sujeito de verdade”, mesmo quando opera o processo de manifestação do verdadeiro sob o princípio cartesiano da evidência, extrai ilações por referência implícita ao jogo lógico de verdade no qual ele, por um comprometimento alheio ao verdadeiro, ao falso e ao próprio princípio da evidência, adentrou e se constituiu como parceiro e como sujeito cartesiano, a saber, num certo “regime de obrigação” para com a verdade. Daí que para Foucault, ao “*logo*” lógico e explícito do célebre cogito cartesiano, “penso, logo existo”, se prende outro “*logo*” implícito de ordem não lógica; um logo que não decorre da verdade e sim do compromisso; da

profissão do modo e das exigências de como o verdadeiro deve ser manifestado no jogo lógico da verdade<sup>8</sup>.

Essa autoindexação não-lógica à verdade, a obrigação de verdade no interior de certo regime, é o efeito mesmo de um comprometimento que vincula a atos e constrange ao dever de operar e de reconhecer, sob certas condições (a “evidência”, a “ideias claras e distintas”), a manifestação do verdadeiro. Embora a lógica das ciências, definida em sua estrutura particular (com seus princípios, axiomas, regras de construção e gramática) seja naturalmente, enquanto jogo, a condição da verdade no sentido em que assegura as condições pelas quais uma proposição deve ou não ser tida como verdadeira, também aí a força de coercitividade da verdade não decorre única e exclusivamente do verdadeiro. Um “sujeito de verdade” (um operador cartesiano do verdadeiro) precisa ser levado a se constituir ou se auto constituir como tal; deve estar *comprometido* como jogador com um jogo específico de manifestação da verdade e, por consequência, com determinados “atos verdade”. Daí que,

[..] Quando ele diz “é verdade, logo eu me inclino”, no fundo, não é por lógica que ele pronuncia esse “logo”. Não é por lógica, porque não é a verdade da proposição que o obriga efetivamente, não é por ser lógica, é porque ele é lógico, ou antes, é na medida em que ele faz lógica, porque não é seu estatuto de lógico ou sua qualificação de lógico que faz que ele se incline (ele também poderia não ser lógico de

---

8 - “Não é a verdade que é criadora e detentora dos direitos que exerce sobre os homens, das obrigações que estes têm para com ela e dos efeitos que eles esperam dessas obrigações, uma vez que e na mediada em que forem cumpridas. Não é a verdade que de certo modo administra o seu próprio império, que julga e pune os que lhe obedecem e os que lhe desobedecem. Não é correto que a verdade só é constringente pelo verdadeiro. Para exprimir as coisas mais simplesmente, de uma forma quase infantil ou totalmente infantil: em todos os raciocínios, por mais rigorosamente construídos que os imaginemos, e mesmo no fato de reconhecer algo como uma evidência, sempre há, e sempre há que se supor uma certa afirmação, uma afirmação que não é da ordem lógica da constatação ou da dedução, em outras palavras, uma afirmação que não é exatamente da ordem do verdadeiro e do falso, que é antes uma espécie de comprometimento, de profissão [...]” (FOUCAULT, 2014, pp. 88-89).

profissão, que também se inclinaria), mas é porque ele faz lógica, isto é, porque ele mesmo se constituiu, ou foi convidado a se constituir, como operador num certo número de práticas ou como parceiro num certo tipo de jogo. [...] Quando Descartes diz “penso, logo existo”, entre o “penso” e o “existo”, vocês têm um logo que é teoricamente irrefutável – quer dizer, que podemos supor teoricamente irrefutável, e admitamos, se me permitem, que seja –, um “logo” teoricamente inatacável, mas detrás [do qual] se esconde outro “logo”, que é o seguinte: é verdade, logo eu me inclino. O “logo” explícito de Descartes é o do verdadeiro, que não tem outra origem senão ele mesmo e sua força intrínseca, mas sob esse “logo” explícito há um “logo” implícito. É o de um regime de verdade que não se reduz ao caráter intrínseco do verdadeiro. É a aceitação de certo regime de verdade. [...] Tem de haver um sujeito que possa dizer: quando for verdadeiro, e evidentemente verdadeiro, eu me inclinarei. Tem de haver um sujeito que possa dizer: é evidente, logo eu me inclino (FOUCAULT, 2014, p.89. Grifo do autor).

Rigorosamente, no contexto do projeto de uma história da verdade do ponto de vista da subjetividade (e não da objetividade) que é extensiva à filosofia e à ciência moderna, a noção de “regimes de verdade” pretende destacar a existência de práticas de subjetivação pela “obrigação de verdade”. Também no jogo lógico, no qual a obrigação de verdade e as práticas de subjetivação são discursivamente subsumidas ou escamoteadas na coerção interna do próprio verdadeiro, e onde as condições de verdade são consideradas como tendo em si força e valor exclusivo de constrangente, opera um “regime de verdade” e produção de subjetividades a partir da autoindexação ao verdadeiro.

Em suma, para Foucault, no cristianismo primitivo ou na ciência moderna, a relação com a verdade é tal que se encontra sempre de algum modo imbricada no exercício do poder, em “atos de verdade” e na produção de subjetividades. A despeito de na ciência

o poder de verdade esteja organizado de modo que a “constrangência” apareça como imperativo único do verdadeiro, a ciência é uma entre outras formas de vincular, de indexar os indivíduos à determinadas manifestações do verdadeiro por atos, obrigações e efeitos específicos.

Examinaremos na sequência a adequação das noções foucaultianas acima reconstruídas, e daquilo que pretendem acusar, para problematizarmos as práticas da linha majoritária de pesquisa e de formação em filosofia no Brasil.

## **Pesquisa e formação**

As noções foucaultianas de “atos de verdades” e “regime de verdade”, acima reconstruídas, podem nos ajudar a pensar a formação e o ensino de filosofia tal como o praticamos atualmente? É o que pretendemos examinar na presente seção.

Não é ocioso destacar, em consonância com o recuperado acima, que para Michel Foucault a imbricação entre verdade e poder é inescapável. Sendo assim, uma vez que assumimos o referencial foucaultiano, a pergunta que cabe formular é a seguinte: a formação e a pesquisa acadêmicas em filosofia, como são tendencialmente praticadas entre nós e em particular na pós-graduação, constituem algo próximo de um regime específico de verdade? Fomentam seus próprios atos de verdade e práticas de subjetivação? Que tipo de saber-poder é a filosofia acadêmica dominante? Em suma, cabe indagar se e como a pesquisa-formação em filosofia, conforme a desenvolvemos, responde pela constituição de “obrigações de verdade” a que se indexam “sujeitos de verdade” de um tipo próprio.

Contudo, discutir aqui as análises da formação filosófica brasileira, hoje em vivo debate na literatura especializada, está fora

de questão<sup>9</sup>. E isso em razão do propósito menos pretensioso e bastante delimitado do presente texto, mas também devido à carência, por parte de seu autor, da cultura minimamente necessária para tanto. Assim, aceitamos a posição defendida, dentre outros, por Ceppas (S.D) e Gelamo (2009) de que, a despeito dos inegáveis pontos de inflexão que emergiram principalmente nas últimas décadas, a linha majoritária da formação filosófica acadêmica no Brasil (especialmente nos âmbitos da pesquisa e da pós-graduação) ainda gravita em torno das competências tradicionais exigidas do bom intérprete-comentador, não raro ocupado com a produção de um único filósofo consagrado.

Claro está que, no argumento de Costa Lima [em exame crítico da prática comum em filosofia no Brasil], trata-se de ausência de reflexão filosófica, de pensamento próprio, ainda que ancorado em referências já legitimadas, ancoragem que evidentemente em si não se critica. O que se critica é, antes, a repetição do já sabido através do uso apenas legitimador do discurso filosófico; é, ainda, como conseqüência, o ostracismo a que é condenada a produção local que não tenha inequívoca filiação ao já consagrado ou proteção do poder institucional. Supondo que o problema corresponda minimamente a traço significativo da vida intelectual nacional, bastaria, entretanto, uma rápida passagem por uma boa livraria para notar melhora significativa no cenário intelectual. O próprio Costa Lima, já em 1991, o indicava. [...] Mas, conjugando todos os fatores, a filosofia realizada no Brasil parece estar ajudando pouco a refletir sobre o que significa pensar nos trópicos, ainda que muitos de seus profissionais pensem e ajudem a pensar, e bem, nos trópicos. Seria viável pedir mais? (CEPPAS, S.D, pp. 7-8).

A fim de evitarmos mal-entendidos, convém enfatizar que o exame da pertinência das noções foucaultianas de “atos” e “regime de verdade” para a reflexão crítica em torno da formação e

---

9 -Para um balanço detalhado das crescentes pesquisas e dos debates em torno do ensino de filosofia no Brasil, conferir Ceppas (2010).

da profissionalização filosóficas no Brasil, concentra-se em sua mais forte *linha tendencial* de matriz historiográfica deflagrada nos anos de 1940<sup>10</sup>, portanto, numa expressão de forma alguma unívoca. De modo prático, mas simultaneamente sucinto e precário, a inclinação maior a que nos referimos pode ser esboçada nos seguintes termos:

[...] uma pesquisa [acadêmica em filosofia] exige que entremos no pensamento de autores para apresentá-los sem cometer injustiças contra aqueles que nos acompanham em nosso solitário exercício de escritura. Exige que sejamos coerentes com os pensamentos daqueles com os quais dialogamos para escrever nossos próprios pensamentos. Exige a busca de um estilo de escrita que seja academicamente aceito, em que o rigor e a clareza estejam sempre presentes. Exige a apresentação de uma habilidade cirúrgica no trato daquilo que foi lido e na apresentação de ideias de inúmeros autores sobre um tema, ou sobre um aspecto de um tema. Exige que façamos uma revisão de literatura e que procuremos infinitamente por lugares onde possamos sustentar nossas hipóteses e fundamentar nosso problema. Todo esse trabalho pode nos levar ao esquecimento dos motivos que nos levaram a pesquisar determinado assunto, autor ou problema. Com essas exigências que muitas vezes nos são impostas, é muito fácil esquecermos os verdadeiros motivos que nos levam a fazer uma pesquisa (GELAMO, 2009, p. 17-18. Nossos grifos).

---

10 -Referimo-nos ao afamado e ainda influente método estruturalista para o trato, no ensino e na pesquisa, da tradição filosófica, sobre o qual Danilo Pimenta diz o seguinte: “O ensino de filosofia, bem como sua difusão no Brasil, tem como evento fundamental a missão francesa na década de 40 do séc. XX na jovem Universidade de São Paulo, fundada em 1934. *A metodologia trazida pelos professores vai constituir, futuramente, a metodologia do ensino desta disciplina, ainda mais, constituirá a forma considerada por excelência desta atividade.* Há, então, a implantação do modelo historiográfico francês, que tem em Guérault seu expoente mais conhecido no Brasil.” (PIMENTA, 2007, p. 58. Nossos grifos). É o mesmo registro que encontramos no sítio eletrônico em que a Faculdade de Filosofia da USP traça seu histórico: “O estilo de trabalho, consolidado no segundo período [de 1958 a 1969] que mencionamos acima, prescrevia para a graduação objetivos de formação técnica e crítica [...]” (USP, S.D).



Lembremo-nos que fora do registro identitário moderno da relação com aquilo que conhece, a genealogia foucaultiana do saber-poder nos dá conta de que o próprio sujeito é algo a ser problematizado na relação com o conhecimento e a verdade. Se estamos autorizados a conceber essas e outras exigências da pesquisa e da formação acadêmica em filosofia, acima indicadas, enquanto moldura geral de uma determinada relação ainda prevalente com o saber e a tradição filosófica<sup>11</sup>, então é oportuno interpelar suas práticas no marco do que o filósofo francês denominou “processo de subjetivação”.

“Subjetivação” aqui deve ser encarada como formação contínua, produção processual ou assujeitamento permanente de indivíduos a partir de um certo vínculo de profissão, de compromisso e de obrigação com a manifestação do verdadeiro. Não é outra a razão de Foucault incluir a relação sujeito-verdade no conjunto total dos “dispositivos de poder”; de justapô-la portanto ao poder disciplinar, voltado para o governo dos corpos, e ao biopoder, com suas tecnologias de condução da conduta das populações.

Condizentes com nosso intuito e ao mesmo tempo com aos dados da genealogia foucaultiana do saber-poder que, à diferença filosofia moderna do sujeito, nos possibilita redimensionar a condição do sujeito cognoscente admitido como dado e o próprio valor absoluto de “constrangência” do verdadeiro, neste breve exame da subjetivação acadêmico-filosófica prosseguiremos à sombra das noções de “regime de verdade” e “atos de verdade” acima deslindadas.

---

11 -“É claro que isto”, diz Miguel Reale justamente a propósito de sua teoria da relação entre valor e norma, “importava em uma nova atitude filosófica no Brasil, diferentemente da que vinha dominando, porquanto, infelizmente, o que prevalecia nas universidades era uma atitude quase que passiva diante dos textos, sem se envolver com o tratamento da matéria. Era uma interpretação dos grandes autores sem que houvesse o arrojo do pensamento próprio, sem uma preocupação que emerge, não por vaidade, mas pelo próprio andamento, pelo próprio processar-se da pesquisa, no sentido de formular uma pergunta e tomar uma posição distinta, o que é próprio da imaginação criadora. Então, inevitavelmente, na minha experiência pessoal há algo que representa uma tomada de posição perante o pensamento alheio, não sendo apenas um aperfeiçoamento hermenêutico.” (REALE apud PALÁCIOS, 2004, p. 13. Grifos do autor)

Como a revelação, num regime espiritual de relação com a verdade aletúrgica, ou a lógica, num regime científico de vinculação ao verdadeiro, a pesquisa e a formação dominantes na filosofia brasileira, que aqui a abordamos, tipifica um “regime de verdade” próprio cujo jogo é da ordem da *intepretação autorreferida*; encarada como modo de apreensão e manifestação do verdadeiro na/da tradição filosófica.

Essa *relação analítico-interpretativa* com a tradição filosófica traduz o vínculo fundamental (desdobrado em “atos de verdade”) pelo qual o indivíduo estabelece determinadas “obrigações de verdade” não tanto com a filosofia, como quer que a entendamos, quanto com os filósofos e suas produções: os conceitos, as obras, os sistemas, os temas, as filiações teóricas, os pontos de articulações das teorias, as convergências, as divergências, as coerências, a incoerências, as contradições etc.

A caracterização da análise-interpretação autorreferida (traço predominante da pesquisa-formação em filosofia) enquanto empenho de identificação e reconstrução dos conceitos e da ordem interna das razões no texto filosófico como “regime de verdade”, é facultada por encerrar uma relação de manifestação do verdadeiro com regimento próprio de “obrigações de verdade”. O decisivo para a formação deste regime de obrigações é que o “constante recomeço da filosofia” e sua “força interrogante” (LEOPOLDO E SILVA, 1993, p. 799) sejam deslocadas dos problemas humanos em geral para o interior das produções filosóficas, não sem aí passarem por uma transfiguração redutora do horizonte e do espanto filosófico em face do todo<sup>12</sup>.

---

12 -Da redução da filosofia à exegética história das ideias filosóficas na atividade de ensino, Franklin Leopoldo e Silva extrai uma crítica igualmente válida para as práticas de pesquisa que temos em conta: “Nada mais contrário à filosofia [...] que este perfilhamento histórico se transforme num sistema que encerre a filosofia a *ser ensinada*. Daí a crítica shopenhauriana à filosofia de cátedra. O ensino de um sistema filosófico retira da filosofia a força interrogante e a reduz a conjunto de conhecimentos e métodos à maneira das ciências. [...] Que significa considerar a filosofia como *centro* da formação? Que significa a presença da Filosofia na Educação que tenha propósito formado? [...] Não se trata apenas de transmissão de conhecimento, mas de uma formação planejada, de uma ‘estratégia’ visando à compatibilidade entre o ensino da Filosofia e o que *dele se quer* em termos de formação [...]” (LEOPOLDO E SILVA, 1993, p. 800/801. Grifos do autor).

Também a mudança no objeto do saber, hermenêutica e hermeticamente circunscrito às produções históricas do pensamento filosófico, redundando no comprometimento ou na profissão de um jogo de verdade que postula seus próprios deveres e, por conseguinte, responde por certos “atos” e “sujeitos de verdade”.

O *regime de interpretação autorreferida* se articula como força de coerção excedentária ao verdadeiro no tocante ao que diz o texto ou a tradição filosófica. Aqui a força constrangente externa ao verdadeiro se prende à profissão do regime exegético de manifestação da verdade e à conseqüente constituição de si (autoindexação) como operador e parceiro do jogo no qual o verdadeiro se define e é disputado, particularmente por especialistas profissionais ou em formação, na referência interna ao texto. Do ponto de vista acadêmicos estamos diante do mesmo problema que Nietzsche acusava em 1872 nas conferências *Sobre o futuros dos nossos estabelecimentos de ensino*:

Agora se trata de estabelecer o que pensou ou não pensou este ou aquele filósofo, se é possível com razão atribuir a ele este ou aquele escrito, ou se esta ou aquela lição merece ser retida. Agora, nos seminários filosóficos das nossas universidades, os nossos estudantes são dirigidos a este tratamento neutro da filosofia; por isso, desde longa data, adquiri o hábito de considerar esta ciência como um ramo da filologia e de avaliar seus defensores segundo sua qualidade, boa ou má, de filólogos. Em decorrência disso, a própria filosofia foi banida da Universidade (NIETZSCHE, 2009, p. 150).

No regime de verdade da filosofia analítico-interpretativa, a manifestação do verdadeiro vincula e submete os indivíduos pelo compromisso de analisar, esquadrihar e deslindar determinado pensamento; de explicitar a lógica e a ordem interna das razões, de examinar (e eventualmente ratificar ou confrontar) o tratamento

hermenêutico que lhe foi dispensado pelos pares<sup>13</sup>. À manifestação do verdadeiro aqui, com sua ordem de deveres, supõe no início e reclama ao cabo um tipo de compromisso-obrigação que no fundo perpassar e sustenta o regime exegético de autoindexação à verdade: o *dever de justiça* para com o texto e a intensão do filósofo.

No que organiza um regime próprio de manifestação do verdadeiro por certas “obrigações de verdade”, a interpretação autorreferida do texto filosófico (como mote da profissionalização em filosofia) determina os tipos, as formas e os efeitos dos “atos de verdade” sobre os indivíduos que ela assujeita ou constitui. No regime exegético de manifestação do verdadeiro e em razão de suas demandas, o “sujeito de verdade” é convidado a exercitar-se e a constituir-se como *especialista, comentador e intérprete* de parte da tradição segundo um conjunto de “atos de verdade” que organizam as práticas da pesquisa e da formação em filosofia<sup>14</sup>.

Quem puder ler os programas dos congressos de filosofia no Brasil pode facilmente constatar quanto profunda é a marca que deixa aquele estilo de reduzir a tarefa filosófica ao tipo de pesquisa em que só se busca esclarecer ‘a ideia disso ou daquilo na filosofia de cicrano ou de beltrano’. Trabalhar sobre o ‘conceito X em Y’ é a marca do trabalho

---

13 - “Na perspectiva estruturalista de Guérolt e Godshmidt”, que aqui assentaram seus lastros, “não cabia mais o enveredar por um caminho filosófico original; o importante era conhecer as estruturas do pensamento filosófico, e o conhecimento das estruturas não pode ser conseguido senão pelo estudo das obras dos filósofos e pelas descobertas das lógicas internas que as estruturam.” (PORCHAT, 2000, p. 122). Em seu livro sob o significativo título de *Alheio Olhar*, Gonçalo Amirjos Palácios (2004) desenvolve uma avaliação e uma crítica mordaz deste legado: “A insistência naquele método que privilegia exclusivamente as famosas ‘leituras’ talvez tenha ido longe demais, obrigando o aprendiz de filósofo a somente ler, entender e ficar mudo, isto é, a não dialogar – pior ainda discutir – com o texto. O instrumento para ler, talvez tenha se transformado num instrumento para calar.” (PALÁCIOS, 2004, p. 109)

14 - Para um estudo do ensino e da formação em filosofia orientadas pela conjugação da tradição de pensamento filosófico (filosofias) à “força interrogante do filosofar” (Filosofia), portanto em flagrante oposição ao método estruturalista francês, veja-se o clássico ensaio *Curriculo e formação: o ensino da filosofia* de Franklin Leopoldo e Silva (1993), mas também o artigo de BENETTI & TOMAZETTI (2015) que desenvolvem uma proposta semelhante.

acadêmico filosófico brasileiro – que, sem dúvida, mostra os altos padrões do trabalho historiográfico-comentarístico feito na Europa ou nos Estados Unidos (PALACIOS, 2004, p. 110).

Não há dúvidas de que devemos estender o peculiar projeto de uma história da verdade do ponto de vista da subjetividade ao mundo acadêmico. A despeito do conceito foucaultiano de “saber-poder” apontar para a inevitabilidade da confluência entre verdade e subjetivação, o âmbito da filosofia universitária nacional fomenta um “regime de verdade” que acusa a existência de práticas de subjetivação por “obrigações de verdade” mais problemáticas por constituírem a forma hegemônica e o padrão de excelência da formação e da pesquisa filosófica, do que por serem o correlato de um regime flagrante e, no mais das vezes, estéril de erudição.

Por fim, de modo sintético e exemplar (mas também a título de insistência sobre as seríssimas limitações da “filosofia” que praticamos), podemos nos reportar à emblemática imagem do homem de “pensamento tímido”, e tudo quanto ele representa em termo de assujeitamento, como uma das mais notórias expressões dos efeitos dos “atos de verdade” ou das “práticas de subjetivação” no domínio da pesquisa-formação ainda dominantes em filosofia: “a expressão pensamento tímido designa uma atitude de demasiada reserva ou medo de ousar. E isto de duas maneiras. Primeiro, ousar na hermenêutica e, segundo, ousar no diálogo intenso com o texto. (PIMENTA, 2007, p. 63).

## Referências

BENETTI, Cláudia Cisiane & TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Da história da filosofia ao filosofar: alguns desafios no diálogo com o não filosófico. In: *Santa Maria*, v. 40, n. 1, jan./abr. 2015. p. 75-88.

CANDIOTTO, César. As religiões o cristianismo na investigação de Foucault: elementos de contexto. In: CANDIOTTO, César &

SOUZA, Pedro (Orgs.). *Foucault e o cristianismo*. Coleção Estudos Foucaultianos. São Paulo: Autêntica Editora, 2012. p. 15-22.

CEPPAS, Filipe. *Anotações sobre a formação filosófica no Brasil*. S.D. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CXNBN\\_F02MMJ:25reuniao.anped.org.br/filipeceppast17.rtf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=us](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CXNBN_F02MMJ:25reuniao.anped.org.br/filipeceppast17.rtf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=us)>. Acesso em: 04 jan. 2017.

CHEVALIER, Philippe. O cristianismo como confissão em Michel Foucault. In: CANDIOTTO, César & SOUZA, Pedro (Orgs.). *Foucault e o cristianismo*. Coleção Estudos Foucaultianos. São Paulo: Autêntica Editora, 2012. p. 45-55.

FOUCAULT, Michel. *Do governo dos vivos*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

\_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade*. Trad. Martina Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Nascimento da biopolítica*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Segurança, território, população*. A vontade de saber. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. O ensino de filosofia no Brasil: um breve olhar sobre algumas das principais tendências no debate entre os anos de 1934 a 2008. In: *Educação e filosofia*. Uberlândia, v. 24, n. 48, jul./dez. 2010, pp. 331-349.

\_\_\_\_\_. *O ensino da filosofia no limar da contemporaneidade*. O que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia. São Paulo: Editora Acadêmica (UNESP), 2009.

\_\_\_\_\_. Pensar sem pressupostos: condições para problematizar o ensino de filosofia. In: *Pro-Posições*, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008, pp. 61-74.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. Currículo e formação: o ensino de filosofia. In: *Síntese*, v. 20, n. 61 (1993). p. 797-806.

NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre educação*. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2009.

PALÁCIOS, Gonçalo Armijos. *Alheio olhar*. Goiânia: Editora da UFG, 2004.

PIMENTA, Alessandro. O ensino de filosofia no Brasil: um estudo introdutório sobre sua história, método e pesquisa. In: *Cadernos da Funcamp*, v. 6, n. 6, 2007. pp. 57-72.

PORCHAT, Oswaldo. Oswaldo Porchat. In: NOBRE, Marcos & REGO, José Márcio (Orgs.). *Conversas com filósofos brasileiros*. São Paulo, Editora 34, 2000.

USP. *Página oficial do curso de filosofia da USP*. S.D. Disponível em: <<http://graduacao.fflch.usp.br/node/19>>. Acesso em: 05 jan. 2017.





## SOBRE A IM-POSSIBILIDADE DE ENSINAR FILOSOFIA

*Daniel Rodrigues Ramos*

Em um dos coros da tragédia *Antígona*, Sófocles canta o modo de ser do homem como δεινότερον, o ser mais estupendo e sagaz, entre todas as maravilhas que há sobre a terra e debaixo dos céus. E justamente por este traço essencial, o ser humano é aquele que também pode se apresentar como o mais terrível e perigoso<sup>1</sup>. Por meio da força de seu espírito, argúcia e inventividade, nada escapa de seu domínio vigoroso, nem mesmo as forças mais violentas dos céus, dos mares e das bestas. Assim, o ser humano é este o vigor de uma abertura, que se instaura e se amplia sempre mais amplamente, alargando os limites de seu mundo. Ele o é, certamente, em virtude do pensamento. Hoje, bem o sabemos pela ausência de limites e poder que o homem crê ter mediante o conhecimento científico e técnico. “Somente contra a morte [o ser humano] clamará em vão por um socorro, embora saiba fugir até de males intratáveis”<sup>2</sup>, diz um dos versos do coro. Contudo, talvez nem mais da morte o homem tenha verdadeiro temor, pois, com o poder que o conhecimento técnico-científico lhe confere, hodiernamente, o homem insulta até a própria morte e faz dela algo infame. Com tantos recursos para prolongar a existência, possibilitados pelo extraordinário desenvolvimento da ciência, o homem se tornou o senhor do viver e do morrer.

---

1 - Cfr. 332-383. O texto em grego consultado está disponível em <http://www.perseus.tufts.edu>. Consultado em 22/01/2017. Para uma versão em português: SÓFOCLES, *Antígona*, in *A trilogia tebana*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 216-16.

2 - SÓFOCLES, *Antígona*, p. 216.

Mas nem sempre foi e precisa ser assim, não obstante, no momento, tudo que é fundamental ainda tenha de persistir, por tempo indeterminado, sob o interesse desse domínio, correndo o risco de perecer. É o que acontece com as produções criativas do espírito, como o pensamento ou, mais precisamente, com a filosofia que se veste com as aparências de pensamento, fora e dentro dos estabelecimentos de ensino. Por toda parte, vigora um esvaziamento das forças criativas do espírito, uma despotenciação que lhe retira a profundidade, na medida em que, progressivamente, substituem-se os poderes da criação pelo poder de analisar e examinar (criticamente) coisas já postas, com vista a transformá-las e reproduzi-las em massa<sup>3</sup>. Deste modo, reduzido à capacidade de explicação racional, em inteligência ordenadora e, por fim, em engenho inventivo, que o pensamento – como originária experiência espiritual – é assumido e utilizado como instrumento de ensino e aprendizagem. Contudo, se o pensamento é este vigor impetuoso, estranho é querer domá-lo no âmbito da filosofia e domesticá-lo no exercício profissional dos filósofos. Certamente por razão desta criatividade indomável, o verdadeiro pensamento, parafraseando Pascal, sempre zomba da filosofia (que não seja autêntico *filosofar*) e de todo e qualquer conhecimento sem experiência da verdade. Mas “zombar da filosofia é verdadeiramente filosofar”<sup>4</sup>. Assim que o pensamento, desde muito, zomba da filosofia que pretende ser o cálculo da verdade, não porque só produziu homens com a finura do pensamento, mas principalmente porque o pensar mesmo é indômito. Ora, é nisto que o pensamento está muito além e distante dos cursos de filosofia, que, na maioria das vezes, oscilam entre os métodos e problemas da ciência historiográfica e os das ciências didático-pedagógicas.

Mas isto não é só um mal hodierno. Parece ser, muito mais, uma contenda inscrita na história e essência do pensamento. Já na sua origem, o pensamento ultrapassou os limites da filosofia, pois, no início de sua história, o pensar, no vigor de sua instauração,

---

3 - Cfr. M. HEIDEGGER, *Introdução à Metafísica*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999, p. 71-75.

4 - B. PASCAL, *Pensamentos*, São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 237.

fez-se mito e arte. Muito mais estranho ainda, mesmo que hoje, no final desta história, suponha-se com fé inquebrantável, que a força criativa do pensamento possa ser subjugada pelo poder de objetivação e pretensões utilitárias da ciência e pela técnica, mas também pelas políticas de planejamento e fomento da cultura e redistribuição equitativa dos produtos culturais, por exemplo, via educação. Contudo, poder-se-ia ir mais longe, dizendo que o pensamento também ultrapassa os limites geográficos e culturais das tradições espirituais que distinguiram por bom tempo o Ocidente e o Oriente. Ele não é exclusivamente um fato ocidental, como é a filosofia e somente no Ocidente que pode ser, justamente, chamado de pensamento ou, como preferiam os gregos, *lógos* (λόγος)<sup>5</sup>.

Rompendo os limites da Grécia e as obras dos filósofos, o espírito toma a figura da sabedoria dos sábios do Oriente. E também lá, conforme sua índole indomável, o “pensamento” pode aparecer de modo zombeteiro. É o que se apreende pela seguinte história chinesa da sabedoria taoista, atribuída ao mestre e pensador Chuang Tzu, chamada *O Duque de Hwan e o fabricante de rodas*:

O Duque Hwan, de Khi, o primeiro da dinastia, sentou-se sob o pátio lendo filosofia; e Phien, o carpinteiro de rodas, estava fora do pátio, fabricando uma roda. Phien pôs de lado o martelo e a entalhadeira, subiu os degraus, disse ao Duque Hwan: “Permiti-me perguntar-vos, Senhor, o que estais lendo? Disse-lhe o Duque: “Os peritos. As autoridades”. E Phien perguntou-lhe: “Vivos ou mortos?” “Mortos há muito tempo”. “Então”, disse o

---

5 - Na verdade, o pensamento é só uma das possibilidades de manifestação do espírito. Tomamos por espírito como sendo a “força fundamental do viver” (H. RÖMBACH, *Leben des Geistes*, Freiburg: Herder, 1977, p. 23), o dinamismo originário e criativo da vida que, só no homem, se eleva para além da animalidade e constitui para si um mundo comum, o mundo dos significados que permitem a convivência social (cfr. H. RÖMBACH, *Leben des Geistes*, p. 9). Enquanto tal, esta força é o que permite ao homem se tornar ele mesmo, mas de tal modo que até a vida psíquica do homem é uma manifestação dele; é o fundamento e o princípio que caracteriza a vida, na sua especificidade, com vida humana (cfr. M. SCHELER, *A posição do homem no cosmos*, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 35). Nesta perspectiva, como atesta a fenomenologia de Rombach, o pensamento não pode ser apenas senão uma figura histórica deste princípio criador, o espírito, pela qual o homem ocidental até hoje se constitui.

fabricante de rodas. “Estais lendo apenas o pó que deixaram atrás?”. Respondeu o Duque: “O que sabes a seu respeito? És apenas um fabricante de rodas. Seria melhor que me desses uma boa explicação, senão morrerás”. Disse o fabricante: “Vamos olhar o assunto do meu ponto de vista. Quando fabrico rodas, se vou com calma, elas caem, se vou com muita violência, elas não se ajustam. Se não vou com muita calma, nem com muita violência, elas se adaptam bem. O trabalho é aquilo que eu quero que ele seja. Isto não podeis transpor em palavras: tendes apenas de saber como se faz. Nem mesmo posso dizer a meu filho exatamente como é feito, e o meu filho não pode aprender de mim. Então, aqui estou, com setenta anos, fabricando rodas, ainda”. Os homens antigos levaram tudo o que sabiam para o túmulo. E assim, Senhor, o que ledes é apenas o pó que deixaram atrás de si”.<sup>6</sup>

Texto, palavras, teses, filosofemas, regras lógicas e de rigor de argumentação, enfim, tudo com que é necessário se habituar e (se) entender com muita dificuldade no ensino e na aprendizagem de filosofia é apenas o pó, vestígios da experiência do pensar. Os pensadores a sepultam consigo no túmulo do esquecimento. Para trás, ficam apenas as suas obras, resquícios de um esforço hercúleo no embate com a tarefa do pensamento. Na letra morta, porém, são apenas poeira; na força do espírito criativo, da qual elas são vestígios, elas são, porém, sinalização de um tortuoso caminho a ser percorrido na experiência de aprender a pensar. Assim, o único modo de manter viva a tradição filosófica é repetindo a experiência do pensar de maneira inusitada e singular. Por isto, filosofar é como aprendizagem da fabricação de rodas, não se a ensina, nem se a estuda.

De imediato, esta opinião parece ser inadequada e inútil para se falar do ensino de filosofia, pois exógena e, ademais, baseada em uma anedota ingênua. Somente a partir da filosofia, já que somente ela possui o prestígio de ser uma autêntica manifestação do espírito ocidental, ou de uma demonstração baseada nos mais recentes contributos da ciência a respeito da cognição humana que isto dei-

---

6 - T. Merton, *A via de Chuang Tzu*, Petrópolis: Vozes, p. 128-30.

xaria ser dito com rigor. Todavia, um testemunho endógeno como o de Platão, no Fédon (96a-98b), parece ir na mesma direção:

Na minha juventude sentia um desejo irresistível de aprender esse gênero de sabedoria que denominam “pesquisa da natureza” (φύσεως ἱστορίαν), porque me parecia extraordinário conhecer a causa de cada coisa, o que a faz nascer, e não havia trabalho que não quisesse analisar [...]. E acabei por adquirir a convicção, por causas destas pesquisas, de que eu era de uma inabilidade digna de nota! [...] Decidi adotar outro método porque aquele não me satisfazia. Havendo ouvido alguém dizer que lera num livro de Anaxágoras que o espírito (νοῦς) era a causa e a regra de todos os seres, espantei-me. Pareceu-me extraordinário que a inteligência (o espírito), havendo criado todas as coisas, as havia disposto da melhor forma. Se alguém quer conhecer a causa de alguma coisa, o que faz com ela nasça e que morra, deve procurar a melhor maneira que essa coisa possa ser, e me parecia de acordo com este princípio, que a única coisa que o homem deve procurar, tanto para ele como para os outros, é o melhor e o mais perfeito, porque tendo-o encontrado, conhecerá necessariamente o mal, já que só existe uma ciência para um e para o outro. Sentia-me feliz por haver encontrado um mestre como Anaxágoras, que me explicaria as causas de todas as coisas [...]. Porque não podia conceber que, após ter afirmado que a inteligência (o espírito) os havia criado, pudesse dar-me ele outra causa além dessa que é a melhor e que serve a cada uma, bem como ao conjunto. E senti esperança de que após haver-me ensinado esta causa, em geral e em particular, me ensinasse em que consiste o bem de cada coisa, em geral e em particular. Não teria trocado esta minha esperança por nada. Peguei seus livros com enorme entusiasmo e os li com grande atenção e rapidez, para saber o quanto antes do melhor e do pior de todas as coisas. Porém, assim que li um pouco, vi frustradas estas esperanças, vi que [...] Anaxágoras não dava razão alguma à ordem das coisas, e que o espírito era substituído pelo ar, éter, a água e outras coisas absurdas. [...] Eu almejava ser discípulo de qualquer homem que houvesse podido me ensinar a causa, mas como *não posso chegar a conhece-la nem*

*por mim, nem por outro, desejas, Cebes, que te conte a tentativa que fez para encontrá-la?*<sup>7</sup>

Apesar de pertencerem a diferentes tradições e estarem asentadas em concepções radicalmente diferentes, estas duas histórias possuem algo em comum. Ambas deixam emergir uma perplexidade que dá o que pensar: Não é possível ensinar filosofia! Esta negação nomeia, pois, uma impossibilidade, que diz não estar em nosso poder dar ao outro a possibilidade de aprender a pensar. Se não pode ser ensinado, o pensar também não pode ser objeto de estudo e, portanto, não se estuda filosofia tal como se estuda tantas outras disciplinas que compõe o currículo escolar. Pensar, contudo, é o núcleo vivo da filosofia. Sem uma autêntica experiência do pensar não se aprende a filosofar. Mas, se pensar não se adquire nem pela via dos processos de ensino, sejam eles formais ou informais, nem pelos instrumentos e métodos de estudo, *não está em poder* dos homens e nem das instituições ensinar a filosofia e, no entanto, nisto tudo ainda se *pode* um abrir acesso ao pensar. De repente, no seio desta impossibilidade, mediante o ensino de filosofia, avista-se um caminho por se fazer para e no pensamento. Na base deste paradoxo, o ensino de filosofia repousa sobre uma fundamental impossibilidade. Em que sentido esta impossibilidade particular ao ensino de filosofia deve ser compreendida, isto é justamente aquilo que guia, como o fio condutor, a presente reflexão. Assim sendo, somente na medida em que esta tese-guia será colocada em questão que o não-poder ensinar filosofia poderá ser esclarecido.

## **Como entender a impossibilidade de ensinar filosofia?**

Sem a pretensão de oferecer um último esclarecimento, é preciso indicar em que direção se entende a impossibilidade acenada.

---

7 - PLATÃO, Fédon, In *Platão, Diálogos*, São Paulo: Nova Cultural, 1999, p. 164-67. Tradução ligeiramente modificada a partir da comparação com o texto grego e com a seguinte tradução italiana: Fedone, In *Platone, Le opere*, Roma: Newton, 2005, p. 218-21. O grifo é meu.

De antemão, deve-se enfatizar que tal impossibilidade pertence à essência do filosofar. Por conseguinte, não deve ser tomada, sem mais, como justificativa para declarar de que todos os esforços, iniciativas, instituições, políticas e tudo mais que lida com o exercício do ensino de filosofia ou possui sua razão de ser na produção do conhecimento filosófico foram, são e serão inúteis e ineficazes. Quem assim fizesse, com certeza, nada teria entendido da impossibilidade em que repousa o ensino de filosofia. Como também, não se trata de uma impossibilidade que deixa ser apreendida a partir da ideia de uma deficiência, como é na ordem do operacional. Por exemplo, a impossibilidade em questão não é sinônima da ineficiência dos processos educacionais, a qual deveria ser banida mediante o constante aperfeiçoamento e reforma dos sistemas educacionais, bem como pelo avanço das ciências de educação ou pela renovação das concepções teórico-pedagógicas acerca do ensino ou, ainda, pela qualificação dos agentes educativos envolvidos no ensino da filosofia e consequente aprimoramento das técnicas pedagógicas. Enfim, com o fato de não estar em nosso poder ensinar filosofia nada se alude aos problemas de funcionamento da burocracia institucional, nem à fragilidade da organização e concepção dos sistemas educativos, como também não aos insucessos e vicissitudes dos agentes educativos envolvidos no ensino e aprendizagem da filosofia.

Todas estas problematizações de ordem teórico-operacional, por mais legítimas que sejam do ponto de vista crítico das ciências pedagógicas ou quaisquer outras que se ocupam com o acontecer educativo como objeto de estudo, não podem nem sequer pressentir tal impossibilidade *qua* impossibilidade. Nisto, pois, ainda se vê o filosofar na ótica dos mecanismos de produção e asseguuração de resultados e não a partir das leis próprias do pensamento – enfim, porque, na maioria das vezes, vê-se o pensamento como cálculo de poder e de empoderamento do sujeito. Nesta ótica calculadora de efeitos, com razão, para o funcionamento e a manutenção da lógica da produção, qualquer impossibilidade é impedimento a ser excluído em vista do domínio e controle total do produto. Para tanto,

deve-se assegurar inclusive as condições de possibilidade da produção, de controle. Consequentemente, todo processo de produção é predefinido para endereça-lo para um domínio sempre maior e mais amplo. Mas o pensar é busca sem endereço pré-estabelecido, senão o da própria busca. Aliás, uma busca que, na maioria das vezes, descobriu o que já se produziu e, por fim, rigidamente se estabeleceu. Por conseguinte, nesta busca produto não há, a não ser a formação da identidade humana. Neste “produto” ou “produção”, porém, não se admite cálculo de resultados e, conseqüentemente, nenhuma deficiência. Aqui, a deficiência pertence ao olhar que olha para a busca do pensar e, não compreendendo as suas leis internas, caracteriza-o como improdutivo. É o que se observa no testemunho de grandes pensadores, como Heidegger:

Se o buscar dever ser a meta, então, não se estabelece como meta mesma a ausência sem fim de meta? Assim pensa o entendimento calculador. Se o buscar deve ser a meta, deste modo não se perpetua a inquietação e a insatisfação? Assim julga o sentimento ávido de rápida posse. Reconhecemos que o buscar, cada vez, produz na existência (*Dasein*) a mais alta estabilidade e equilíbrio – com certeza, apenas quando este buscar busca *em modo próprio* (*eigentlich*), isto é, quando se estende mais amplamente no mais escondido (*Verborgenste*) e deixa para trás de si a mera curiosidade.<sup>8</sup>

Semelhante testemunho poderia ser retirado da busca da verdade empreendida por Agostinho. Com efeito, ele lembra que o maior perigo desta busca é aquele da curiositas<sup>9</sup>, isto é, do ver por meramente conhecer, o querer tudo conhecer somente pelo

8 - M. HEIDEGGER, *Grundfragen der Philosophie*. Ausgewählte »Probleme« der »Logik«, Frankfurt a. M.: 1992, p. 5. Tradução minha. Evitou-se traduzir *eigentlich*, adjetivo referente a *Eigentlichkeit*, por autêntico, para não denotar uma interpretação moralista ou induzir a uma compreensão moralizante acerca da busca que se cumpre, na verdade, como a realização da existência humana mesma. Talvez, a melhor tradução para *Verborgenste* seria “o mais oculto” ou “o mais velado” e não simplesmente aquilo que está escondido, pois, com o termo, Heidegger remete o seu leitor para o mistério oculto e retraído da verdade do ser.

9 - Cfr. SANTO AGOSTINHO, *Confissões*, Petrópolis: Vozes, 2002, p. 254.



prazer do ver superficial e disperso. Tal conhecer é aquele que corre avidamente atrás do que é belo, harmonioso, suave, enfim, do que é agradável aos sentidos, somente para vê-los e, sem demora, abandoná-los, sem avistar e compreender o sentido oculto dos acontecimentos observados. Diríamos hoje, este ver é a busca indiscriminada por informação pelo prazer do somente tomar conhecimento a respeito algo – e se encontra o horrendo ou monstruoso, também nisto sente o prazer de querer atualizar-se de novidades, inovações e toda sorte de acontecimentos presentes. Ora, tal perigo consiste no fato que, no buscar algo que se pode encontrar somente fora da busca, por exemplo, um efeito eficaz ou a posse de um conhecimento, a existência do homem se dispersa.

Grave é um perigo desta espécie. Ele põe em risco a própria essência humana – algo que aqui não se pode examinar em detalhes. Para o que se tenta compreender nesta reflexão, porém, é importante notar que, se acontece experimentar uma impossibilidade sequer neste tipo de busca, ávida e irrequieta de coisas meramente visíveis e metas factíveis, esta é uma negatividade. Pois é o tipo de impossibilidade que se interpõe como um obstáculo para o ver sem muita aprendizagem do olhar e ao gozo imediato com as coisas fáceis. É impedimento para acúmulo do conhecimento e, do ponto de vista da pragmática educativa, é bloqueio para um eficaz processo didático-pedagógico. É o ver, pois que não inova, não age, não provoca mudanças sociais etc. Na verdade, tal modo de lidar com os obstáculos do saber que é sério bloqueio para a aprendizagem do pensar. Pois, desde o início da tradição filosófica, graças à paixão dos gregos pela aventura da aprendizagem da visão, pensar é um ver essencial, em cuja visão ou, melhor, no habituar-se ao desenvolvimento desta visão está a caminho a conquista ou a perda da natureza humana. Porque aprender a ver é aprender a ser (tornar-se) humano, pois somos os únicos entes capazes de apreender e estabelecer morada no *Verborgenste*, o mais oculto, como diria Heidegger. E aprender a ver o invisível é a atividade peculiar do pensar, da nossa inclinação para saber a profundidade

escondida das coisas. Certamente, era isto que Aristóteles indicava com a célebre frase:

Πάντες ἄνθρωποι τοῦ εἰδέναι ὀρέγονται φύσει, “Todos os homens, por saber, tendem ao saber”<sup>10</sup>. Todos os homens tendem, no seu próprio ser, a ver essencialmente. Embora, na maioria das vezes, eles se contentem no ver mais imediato daquilo que está pronto e dado à mão para a posse, uso, prazer... Para a conquista desta própria tendência, é necessário aprender a conviver com as impossibilidades de ver que, de imediato, são só impedimentos e possuem a aparência de denso bloqueio à claridade da compreensão.

Longo e árduo é este caminho, pois o mais oculto, justamente por causa da sua claridade e evidência, não se deixa ver tão facilmente e escapa ao ver cuja intencionalidade é só a curiosidade do mero tomar conhecimento. Em todo caso, deve-se reter que a impossibilidade pertence à essência da filosofia, mas esta pertinência vem à tona somente quando o filosofar é realizado a partir das leis internas do pensar e compreendido desde a ótica de quem o julga difícil e quase impossível aprender a pensar. E isto não por falta de esforço, mas por já estar habituado ao empenho cotidiano da busca filosófica. Quanto mais hábil neste empenho, tanto mais o confronto com que não é automaticamente compreensível, com o não facilmente dizível e impassível de ser prontamente reproduzível. Em questão, então, está uma impossibilidade que não é encontrada, pois, pela perspectiva de um sujeito observador, situado de fora do pensar, que o avalia a partir de metas estranhas e externas, como na tematização dos problemas acima relacionados. Antes, vai-se ao encontro desta impossibilidade, quando se dispõe

---

10 - Met 980a 20. Cfr. ARISTÓTELES, *Metafísica*, São Paulo: Loyola, 2002, p. 4. Recorda-se que εἰδέναι, saber, deriva-se de εἶδω, εἶδομαι, verbo que significa, entre outros, ver, perceber, voltar o olhar, desde uma simples observação até uma consideração atenta e profunda do εἶδος, isto é, o que e como o ser de cada coisa se dá na visibilidade de um perfil. Neste sentido, o ver é a estrutura fundamental do conhecer, operante em diversos graus, desde aquele se dá na percepção sensível (αἴσθησις) a até na consideração contemplativa ou especulativa da θεωρία. Aliás, este último vocábulo deriva θεωρέω, verbo cujo significado também é ver, desde aquele simples olhar da observação até o refletir e considerar especulativo que compreende o sentido escondido das coisas que se apresentam à visão.

a sofrer a força e a acolher as exigências de decisões fundamentais, que residem na experiência da aprendizagem do pensar, capaz de conduzir o homem para si mesmo. Antes de tudo, deve-se dizer que é a impossibilidade mesma que vem ao encontro do homem, desde que no filosofar se anuncia para ele como um caminho singular de realização de sua identidade.

Ademais, é necessário enfatizar que ideia de deficiência não serve para caracterizar uma impossibilidade, sobretudo, porque tal experiência de não-poder tem a ver com uma originária ação: a constituição da identidade humana a partir de diferentes condições de existência singular e histórica. Independentemente da inumerável gama destas determinações pessoais e epocais, a constituição da identidade humana é uma ação que joga sempre com as potencialidades fundamentais do homem para trazê-lo para si mesmo. E, no caso do ensino de filosofia, joga-se nada mais e nada menos com aquela que a tradição ocidental escolheu para designar o traço distintivo do humano, isto é, o pensamento. Em suma, a ideia de deficiência não é por si só válida para dizer o que significa impossibilidade para a condição humana a partir de seu dinamismo ontológico e constituinte. Radicalmente, o problema não se situa no significado da ideia de impossibilidade como deficiência, impedimento a ser eliminado e outros significados mais, mas na própria origem da significação; a deficiência desta concepção está na absoluta inadequação para indicar o solo em que o não-poder da impossibilidade está plantado e para traduzir o dinamismo criativo que, a partir deste solo, este não-poder possibilita. Com efeito, neste horizonte ontológico-existencial, admitir a imediata equivalência entre impossibilidade e deficiência como válida somente é possível, porque se está por demasiado acostumado, como alertou Heidegger em seu célebre opúsculo sobre o humanismo, a conceber a essência de todo agir com a produção de um efeito e a medir a efetividade pela utilidade dos resultados<sup>11</sup>. Contudo, nem toda impossibilidade é uma deficiência e, conseqüentemente, algo a ser eliminado ou

---

11 - Cfr. M. HEIDEGGER, Carta sobre o humanismo, In *Marcas do caminho*, Petrópolis: Vozes, 2008, p. 326.

contornado. Como dito, isto vale tão somente no reino da funcionalidade e para o projeto de ampla e planetária instrumentalização de tudo que está e não está sobre esta terra em função de uma ilimitada tecnização. Também o pensar e demais potencialidades essenciais dos homens agir e consumir historicamente a sua própria essência não são subtraídas deste apelo que atinge o homem moderno no seu próprio ser. Sob o império da ciência e a técnica, com efeito, toda humanidade e, sobretudo, a humanidade no seu todo está solicitada por uma interpelação, a saber, a de colocar as decisões e as ações mais essenciais no horizonte da produção de efeitos e tudo conceber na perspectiva da eficácia<sup>12</sup>. As ciências e a técnica dominam e possuem controle em extensão planetária não porque estão em toda parte ou porque se tornou impossível qualquer relação entre os homens e as coisas que não seja mediado pela técnica, mas sim porque ela ameaça a ser a única possibilidade do ser humano pensar e curar da tarefa de se tornar, historicamente, ele mesmo. É daí que nasce, então, as diversas significações inadequadas de impossibilidade que, de um modo ou outro, denotam certa impotência no poderio do sujeito.

Assim, em face deste perigo, a impossibilidade parece ser excludente da possibilidade e todo não-poder não seria mais que a deficiência da ilimitada vontade de poder e domínio. Todavia, as coisas são bem o contrário para a condição humana. De fato, para compreender o modo próprio do humano se tornar humano e pôr em obra as suas potencialidades, o impossível não pode ser idealisticamente medido como o irrealizável, nem, em modo lógico-abstracto, como aquilo que anula a possibilidade. Isto vale unicamente para os produtos, instrumentos e tudo com o que os homens se ocupam, visto que, sendo algo já dado e acabado, a impossibilidade é simplesmente o não efetível ou não factível, o prontamente inacessível. Em síntese, o impossível é aquilo que não está disponível para a aplicação, para a ocupação ou manipulação. Mas, para os humanos, a existência não algo disponível nem indisponível.

---

12 - Cfr. M. HEIDEGGER, Uma carta, In *o Fim da filosofia e a tarefa do pensamento*, São Paulo: Duas Cidades, 1972, p. 14-15.

Antes, eles a possuem como a tarefa de realização ou a criação de si mesmos. Assim, como tarefa de singularização por definição de um não-ser inerente no próprio ser, isto é, de tornar presente o que por enquanto não se é, mas que pertence essencialmente àquela possibilidade que por ora se é, que o impossível também é uma possibilidade. Realizar-se é, pois, um jogo de ser e não ser, de poder e não poder ser. Pelo simples fato dos homens serem finitos e mortais, inscreve-se um “não” na existência humana, pois o não-poder é constitutivo e inerente ao poder-ser. Assim, todo não-poder que o homem experimenta a respeito de si mesmo, na verdade, é remissão para o que pode ser e realizar a partir de si e “fazer” com as suas potencialidades, seja esta remissão realizada de modo próprio ou impróprio.

Deste modo, o não-poder permite que o poder-ser se projete, aperfeiçoe e se consume. A impossibilidade é condição de possibilidade, haja vista que todo ser, toda realização, para o ser humano, é sempre realização de si como uma possibilidade inconclusa. O não-poder é reserva de possibilidades de ser e tornar a si mesmo, é futuro anunciado de uma possibilidade já presente. Então, impossibilidade é a força íntima e vigor do poder da possibilidade de um acontecimento singular da existência humana. Para a facticidade da existência, o não das impossibilidades, então, não é pura negação ou privação, mas algo essencialmente positivo. Em que sentido? Na perspectiva em que o impossível é aquilo que delimita a condição própria do homem existir e constantemente se (re)criar segunda sua possibilidade singular. A impossibilidade, assim, obriga o homem a saltar decididamente dentro do que é próprio e possível, assumindo-o decididamente. Não-poder isto ou aquilo, na condição originária da existência, não possui, pois, o valor de uma proposição negativa, mas de uma experiência, ao mesmo tempo, constrictiva e criativa. A experiência da impossibilidade é, na verdade, do único possível e, por isto, necessário.

Desta necessidade vive o pensar, sobretudo, quando as forças do espírito humano vigoram em toda a sua potencialidade criativa. Se, então, agora, neste momento, não está em poder de alguém

filosofar, no confronto com os pensamentos e obras dos pensadores, esta impossibilidade não está dado a ele como falta de posse de algo fora dele, algo incompreensível diante dele, mas como “algo” essencial de si, a ser apropriado pelo ensino e estudo da filosofia. A impossibilidade está nele mesmo, em seu ser, assinalando-o com a possibilidade ainda não consumada de já ser aquele ser capaz de perguntar e compreender o mais oculto, de si e de todas as coisas. A apropriação do pensamento, então, não vem por meio da posse do que ele não tem e possível de ser dado pelo outro que ensina ou pelo texto, do qual se apreende novo conceito. A apropriação do pensamento acontece mediante pelo que já possui e o constitui, sua própria capacidade de pensar, a qual precisa ser tornada mais própria em seu ser-capaz, ser hábil em pensar. Para isto, não há outro caminho senão o exercício que, pouco a pouco, se torna afeição e gosto pelo pensar.

Tudo isto quer dizer que o homem pode aprender a pensar, porque já é capaz de pensamento; que ele pode aprender filosofia, porque já, de algum modo, já mora na filosofia. É uma crassa ingenuidade crer que o homem aprende a filosofar porque um curso ou alguém lhe ensinou um conjunto de ideias e teorias complexas e abstratas a respeito do pensamento, com as quais ele pode se ocupar, no ensino ou no estudo da filosofia. De igual modo, é bronca ingenuidade crer que o pensamento é resultado de um super-sujeito, ser humano inventivo e genial. Quando, então, se afirma que não é possível ensinar a filosofia, é preciso suspeitar que nesta afirmação, se compreendida no horizonte ontológico-existencial, encontra-se a possibilidade mais própria de filosofar e acenar a outros, por meio do ensino, que o filosofar se coaduna, segundo seus próprios imperativos, com o modo pelo qual a existência humana se realiza. Aprender a pensar, então, não é informar-se a respeito do que pensaram os pensadores, para repeti-lo ou transformá-lo em formas reelaboradas, em vista de fornecer inovadoras contribuições ao conhecimento filosófico. Não! Pois, pensar nada a tem a ver com inovar, com acréscimo de conhecimento – o que, de certo modo, é extremamente válido para as ciências -, mas muito

mais com criação de nós mesmos. Assim, aprender a pensar é possibilidade de aprender a ser o que já somos, isto é, pensadores por natureza e identidade, mas que só se realiza no confronto de uma experiência bem-feita com a impossibilidade que esta possibilidade guarda em si. Por esta razão, está em questão uma impossibilidade que não deve ser eliminada do acontecer educativo-formativo, mas, pelo contrário, experimentada em toda a sua radicalidade, pois na sua exclusão ou evitação não há essencial aprendizagem do pensar. É que desta experiência se aprende que o pensamento não é algo que se doa nem se recebe de outrem. Como, porém?

### **Impossibilidade e questionamento: a “intermediação” da questão.**

Nas linhas acima, em que Platão relata o itinerário de sua busca filosófica, evidencia-se outra face da impossibilidade que se tenta acenar. Tais linhas mostram, com efeito, que o pensar e sua aprendizagem pertencem à questão mesma e, portanto, em modo fundamental, aprender a pensar não é um problema subjetivo do discente, nem de transmissão objetiva pela docência, nem de uma relação entre ambos. Segundo o testemunho do pensador, a aprendizagem do pensar é o fruto de sua busca de questionar sua questão, nos retrocessos e avanços da busca mesma. Contudo, é digno de nota que não há privilégio de nenhum polo, seja do mestre ou do aprendiz, mas o que vem à tona é justamente uma impossibilidade de delegar a aprendizagem do pensar a outro e, ao mesmo tempo, de assumi-la sem a convivência inter-humana, isto é, de perfazê-la sozinho. Se fosse decisivo o último caso, o aprendiz seria aquele que inventa algo novo, sem passado e sem um saber radicalmente histórico. Entretanto, no testemunho de Platão, entrevê-se que a aprendizagem do pensar não se dá exclusivamente em razão do empenho e fadiga humana, pois o homem não está em condição de encontra-lo por si só. De outro lado, também não é resultado do ensino de outrem, pois, como no impasse experimentado por

Platão, não foi possível a ele encontrar na busca do outro a resposta para a sua questão. O encontro com a questão é único para cada pensador, tanto como as respostas que dele devem surgir, pois o pensador essencial é aquele conquistou uma posição original e única na história do questionamento radical da verdade<sup>13</sup>. Assim, a impossibilidade de ensinar filosofia aponta para o fato que filosofar não é aprendizagem de um dado objetivo, mas também não é um acontecimento subjetivo. Pensar não é individual nem coletivo; não é pura reprodução do já dito pelos pensadores e mestres, mas também não é mera invenção do aprendiz.

Com tais binômicos se chega muito tarde, para compreender que ensinar e aprender filosofia depende de como se mantém no medium da experiência da aprendizagem do pensar, isto é, junto aquilo que deve ser pensado e na correspondência ao que se impõe ser pensado ao longo da tarefa singular de cada pensador. Neste sentido, não é possível ensinar ou estudar a filosofia, porque nesta compreensão polarizada entre sujeito e objeto, docência e discendente, mesmo quando se alardeia o valor da relação e da inter-relação dos polos, na maioria das vezes, o essencial está esquecido, a saber, que a experiência de aprender a pensar é medial e inter-mediária. Por isto, trata-se de uma experiência prévia a todas estas divisões e tentativas de reunir a posteriori o que foi anteriormente dividido. É desde dentro das questões, pois, no âmbito delas, que se dá o pensar. Mas a questão não é nenhum instrumento, nenhum problema meramente teórico, com que se pode ocupar, mas sim o medium mesmo, pois é graças ao caminho que é a própria questão<sup>14</sup>, aberto na medida em que é questionada ao longo da história do pensamento, que se perfazem os pensadores, faz-se o que sempre se pensa de modo bastante determinado, bem como a reunião de ambos na unidade de mesmo acontecimento. Um acontecimento que possui seu passado e, sobretudo, futuro indeterminado, para aquém e além de específico questionamento histórico da questão: “Ele [o caminho] conduz da existência próprio ao mundo grego até

---

13 - Cfr. M. HEIDEGGER, *Meditação*, Petrópolis: Vozes, 2010, p. 73.

14 - Cfr. M. HEIDEGGER, *Que é isto – a filosofia?*, in *Conferências e escritos filosóficos*, São Paulo: Abril Cultural, 1999, p. 31.



nós, quando não para além de nós mesmos”<sup>15</sup>. Assim, a questão é previa, enquanto é o âmbito fontal e primordial. Sem a questão, pois, no fluxo de seu próprio questionamento ao longo da história, não surge a comum-idade dos pensadores, mesmo que seja a estranha comunidade de posições diversas e até contraditórias.

Nesta perspectiva histórica e fundamental, a questão é o lugar e o âmbito de uma convivência essencial, porque ela é responsável por gerar a unidade de reunião entre os que a pensam. Desta unidade, é apenas um reflexo o impasse da impossibilidade de reduzir o questionamento nem ao próprio esforço subjetivo, embora custe ao pensador uma fadiga enorme para aprender e manter-se no filosofar, nem ao apossar-se de noções de outros, principalmente quando este assenhorear-se está no interesse do empoderamento de quem não se consome em favor do que se aprende. A questão é via que se doa, ela mesma é que guia a busca do pensador; é iluminação repentina de um caminho que obriga, cada vez, determinado pensador não poder ser ele mesmo senão na obra de querer compreendê-la, até o fim, na trajetória de consumação da única possibilidade que esta iluminação oferece. A este respeito, também Platão é mestre. Na sua VII Carta (341c), referindo-se àqueles que ensinam suas ideias e teses, repetindo o que o que se ouviu do próprio Platão ou que era uma descoberta deste mestre, mas como se fosse uma criação deles, ademais sem nenhum esforço e fadiga de compreender a questão do mestre, ele afirma: “Não há e, tampouco, jamais haverá algum escrito de minha autoria que trate de tal coisa [que outros escreveram e repetiram], visto que não é passível de verbalização de como outros estudos, mas, na condição de um produto de prolongada aplicação conjunta [de mestre e discípulo] é gerada na alma de súbito, como a luz que cintila quando uma fogueira é acesa, alimentado em seguida em si mesma”<sup>16</sup>. O sentido desta afirmação, porém, se mostra como maior evidência na tradução pensante de Heidegger:

---

15 - Cfr. M. HEIDEGGER, *Que é isto – a filosofia?*, p. 31

16 - PLATÃO, *Cartas e epigramas*, São Paulo: Edipro, 2011, p. 85. Somente o primeiro acréscimo entre colchetes é nosso. O segundo é acrescentado pelo tradutor.

[Aquilo que está em questão para a filosofia não é dizível, isto é, passível de ser discutido, como as outras que podemos aprender, mas é algo que aconteceu e acontece na alma, e, com efeito, em razão e por meio de uma comunhão autêntica, de um autêntico ser-um-com-o-outro junto à coisa mesma, é algo que cresce a partir de um empenhar-se-um-com-os-outros em torno da coisa mesma.] quando esse empenhar-se-um-com-os-outros em torno da coisa mesma acontece, então acontece também o filosofar, “subitamente como um fogo que salta de um ponto para outro, de modo que a fagulha saltitante traz a claridade e a luz no interior das quais o ser se torna visível.”<sup>17</sup>

Porque a questão antecede a nós, no passado e no futuro, nenhum pensador está sozinho no empenho do questionamento da coisa do pensamento, a questão. Não obstante, cada qual, porém, está ao seu modo no percurso deste questionamento, ao ponto tal que, tantas vezes, é até dado e exigido a um pensador singular se posicionar contra todos os outros. Todavia, este posicionamento não aniquila ou nega a originária convivência no inter-médio das questões. Ao contrário, solicita este estar-um-junto-com-o-outro, pois a singularidade de cada posição é, na verdade, o sinal de uma comum-pertinência à mesma questão, ao único e necessário a ser questionado<sup>18</sup>. O único não equivale ao igual. Antes, é fonte da diversidade, prévia unidade de reunião do plural. No entanto, frequentá-lo longamente, num empenho conjunto, na recepção cordial aos apelos da única a coisa ser questionada, é condição *sine qua non* para que, de chofre, se acenda e se mantenha acesa uma possibilidade singular da busca que é o questionamento.

Conviver com este único, constituindo uma comunidade de questionamento entre aprendiz e mestre, certamente é umas das principais tarefas do ensino da Filosofia, senão a primordial. Nesta autêntica comunidade, abre-se também o horizonte da aprendizagem, para aquele que se introduz na arte do pensar, assumindo como obra da conquista de uma posição singular neste ser-um-com-

17 - M. HEIDEGGER, *Introdução à Filosofia*, São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 236.

18 - Cfr. M. HEIDEGGER, *Meditação*, p. 74.

-o-outro junto à coisa mesma do pensar. E se, no seu *fundamento* – não por razões metodológicas ou concepções das teorias de ensino, esta aprendizagem é convivência no intermédio da questão, por certo, toda concreção de autêntico diálogo no inter-médio da questão, com um curso de formação em Filosofia, ainda é uma impossibilidade possível. Pois, a impossibilidade de ensinar filosofia, na verdade, é possibilidade de tomar parte, de modo decisivo e único, em um acontecimento histórico, muito maior que o da história pessoal ou pretensões individuais. Certamente por isto, o pensamento não nasce, assim, de modo fortuito, esporádico, voluntarioso de uma pretensão isolada, nem de um cálculo teórico-metodológico, mas da profundidade de uma raiz comum, como adverte Nietzsche:

Não temos o direito de atuar *isoladamente* em nada: não podemos errar isolados, nem isolados encontrar a verdade. Mas sim, como necessidade com que uma árvore tem seus frutos, nascem em nós nossas ideias, nossos valores, nossos sins e ses e quês – todos relacionados e relativos uns aos outros, e testemunhas de *uma* vontade, *uma* saúde, *um* terreno, *um* sol.<sup>19</sup>

Estranho este modo de questionar a questão do pensamento. Uma questão única e a impossibilidade de um modo de questionamento padrão, objetivo, passível de assumido de outrem ou ser igualmente reproduzidos por muitos. E, todavia, nenhum feito isolado, de tal modo que quanto mais crítico e autônomo seja o ensino-aprendizagem do filosofar, tanto quanto se descobre pertencente a uma busca comum: plantado no mesmo solo e iluminado por único sol. Como, porém?

## **Impossibilidade e responsabilidade**

A impossibilidade de ensinar filosofia se revela com maior claridade, tanto mais se apreende o modo específico pelo qual o

---

19 - Cfr. F. NIETZSCHE, *Genealogia da moral*. Uma polêmica, São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 8.

filosofar se determina como um questionamento totalmente peculiar, a modalidade que o torna possível como correspondência à questão, aliás, em um empenho conjunto. Todo o filosofar é questionar, mas nem todo questionamento é um filosofar. A ciência, por exemplo, enquanto modalidade rigorosa de investigação, é uma paixão por questionar<sup>20</sup>. No entanto, as ciências positivas são um questionamento sedento por respostas que permitam realizar uma tarefa bastante determinada: constituir permanentemente um sistema de proposições válidas sobre o real<sup>21</sup>. Incessantemente, as ciências questionam para fazer crescer este sistema, com o propósito e expectativa de que se esclareça objetivamente e, com isto, seja demarcado, sempre mais precisamente, o âmbito que possibilite desvelar o ente questionado. Assim, as ciências projetam ter para si o seu respectivo questionado como algo já encontrável segundo uma orientação antecipadora<sup>22</sup>. O questionamento científico, então, é uma postura diante do real, que está orientado desde dentro pela tendência de cumprir-se como a busca que, desde o ponto de partida, nada procura ao léu ou às cegas, mas sim na espera que a visão de seu âmbito de procura, previamente aberto, determine-se como um horizonte sempre mais nítido. É particular às ciências ver por antecipação o que procura ou questiona e seu “mérito” é estar orientada para vê-lo com a maior acuidade possível, sem, porém, abandonar seu horizonte prévio de visão.

---

20 -Interessa-nos a diferenciação entre o questionamento filosófico e o científico, haja vista que, na maior parte das vezes, toma-se e ensina-se filosofia a partir da mesma compreensão que orienta o ensino das ciências. No entanto, a discussão que fazemos a seguir, dado os limites da presente reflexão, é somente um esquema demasiadamente provisório e rápido. Necessitar-se-ia desenvolver a questão da essência do questionamento e suas modalidades de modo bem mais amplamente e rigoroso. Tendo em vista os limites da abordagem, possível neste momento, remete-se o leitor para a penetrante discussão de R. ROMBACH, *Über Ursprung und Wesen der Frage*, Freiburg/München: Karl Aber, 1988. Também temos em consideração a primeira parte de M. HEIDEGGER, *Introdução à filosofia*, obra já citada anteriormente.

21 - Cfr. M. HEIDEGGER, *Einführung in die phänomenologische Forschung*, Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann, 2006, p. 75.

22 - Isto é, segundo o *positum* de cada ciência. Cfr. M. HEIDEGGER, *Introdução à Filosofia*, p. 193.

Em virtude desta tendência teórico-operativa, o questionamento científico é, por assim dizer, uma avidez por resultados. Por isso, a ciência é a busca que sempre volta sobre si, como uma reação às obscuridades nas vias da experimentação, para verificar a adequação ou a inadequação de seu projeto antecipador de manifestação do real<sup>23</sup>. Por conseguinte, o resultado procurado não é tanto uma aplicação do conhecimento, não é primariamente a proposição válida, mas sim a clarificação da visão de seu âmbito de procura, para que este revele, de fato, o ente questionado segundo o interesse de questionamento particular de cada ciência. Deste modo, por um lado, o questionamento científico é primorosa busca de rigor; é incansável procura de demonstrar, justificar e comprovar os princípios que delimitam, com precisão, o âmbito predefinido de visão que, do início ao fim, delimita-o e o caracteriza como especializada interrogação de dado setor do real ou região do ente.

Por outro lado, de resultado em resultado, de clareza em clareza, necessárias para enriquecer o tesouro de verdades válidas de dado sistema de proposições objetivas, é justamente aquela postura que permanece inquestionada na sua própria origem e na sua tendência interna de busca da verdade. Em tanto esforço por aprimorar a perspectiva pela qual cada ciência visa e questiona o seu questionado, esquece-se de questionar a própria possibilidade da visão: ser e ver são, aqui, ontologicamente o mesmo. Assim, passa-se ao largo do fato que essa impositação diante do real é uma possibilidade de ser daquele ente que questiona, de ser e transformar nele mesmo. Não se questiona o ente que interroga<sup>24</sup>, o ser humano em seu modo próprio de ser, nem que há uma íntima correlação entre a determinação do ser de quem questiona e o projeto de manifestação do ser dos entes questionados. Muito menos ainda, não se interroga radicalmente se a ciência, enquanto possibilidade do humano se perfazer como interrogador, e a pretensão nela inerente de impor-se como a via exclusiva de determinação

---

23 - Cfr. M. R. ROMBACH, *Über Ursprung und Wesen der Frage*, p. 47.

24 - Cfr. M. HEIDEGGER, *Einführung in die phänomenologische Forschung*, p. 77.

do ente questionado permitem ao homem desbravar o caminho de originária realização de si mesmo. Doa-se o mais oculto do homem e das coisas a este modo de questionar? Se não, por que continua a ciência a solicitar quem questiona de modo tão imperioso, justamente em seu ser e ao ponto de esquecer-se como se constitui propriamente como o ente capaz de interrogar? Qual o perigo desta interpelação? Tudo isto se oculta na avidez com que se corresponde à tendência interna da ciência por resultados.

Em razão deste ocultamento, nas ciências positivas, o rigor não ultrapassa os limites da tarefa de definir as retas condições de possibilidade de desvelamento do ente, o que se traduz no problema se o que se anteviu sobre o questionado foi expressa e devidamente concebido. Assim, é o rigor na colocação de certo problema, em vista da sua solução. E se, na realização da tendência interna das ciências, dá-se o encontro com a impossibilidade, esta possui o caráter de uma inadequação, que exige o contínuo passo atrás nas predefinições do âmbito de visão e a clarificação dos pressupostos teóricos, até o ponto em que as sombras das dúvidas se dissipem e as certezas sejam (re)asseguradas, em um processo interminável de colocação e superação dos problemas. Pois, todo resultado alcançado é uma verdade a mais no tesouro das proposições objetivas, mas também uma porta aberta para outros problemas, na marcha visionária das ciências rumo ao cumprimento de sua específica tarefa. Assim, as impossibilidades que surgem são dignos problemas a serem superados mediante o contínuo esclarecimento do âmbito de procura, na perspectiva da potenciação do projeto prévio de manifestação do real, isto é, cada problema é apenas um degrau na posse cada vez mais certa da verdade de cada ciência.

Chamamos este modo específico das ciências questionarem de problematização. A rigor, o filosofar não problematiza. Como, porém? No ensino-aprendizagem da Filosofia, o grande esforço não é aprender a problematizar com rigor e argumentar com precisão lógica? Nos cursos de Filosofia, não se dá grande relevo a esta aprendizagem? Com certeza! Esta constatação é óbvia, mas nada diz sobre a essência do questionar filosófico. Tal obviedade

somente pode indicar que, na maioria das vezes, encontramos-nos na aprendizagem do pensar a partir de uma perspectiva externa, isto é, não segundo a modalidade pela qual e ao longo da qual a filosofia se mostra como um autêntico questionamento. É que o filosofar não é nenhuma inspeção teórica sobre as coisas e sobre o humano e, por isso, primariamente, não é orientada para a colocação de problemas. Antes, o filosofar é endereçado à própria existência de quem questiona, mas de tal modo que é o homem mesmo que é colocado pela questão questionada, no sentido que ele mesmo é forjado por ela, no seu próprio ser, à medida que procura pelo sentido próprio de ser ele mesmo. Nesta perspectiva, o questionamento filosófico é também um passo para trás, em direção ao ente que questiona, mas as respostas encontradas não são resultados que fornecem a base para outras respostas ulteriores, mais refinadas e classificáveis conforme uma escala progressiva de conhecimentos mais evidentes sobre o homem, isto é, crescentes em exatidão e objetividade. Na verdade, as respostas desaparecem, porque cada resposta não faz mais que aumentar a questionabilidade do que se questiona<sup>25</sup>, pois o que está em questão, em primeiro plano, não é determinar um ente qualquer ou uma faculdade que este ente possui – no caso do ser humano, não se pergunta o que ele *tem*, mas o que ele *é*<sup>26</sup>. Permanece, assim, somente a questão, mas como um caminho que se aprofunda, pois o que se perscruta, cada vez mais e numa crescente e misteriosa obscuridade, é o modo de ser daquele ou daquilo que se questiona.

Neste sentido, o questionar filosófico, muito mais que uma tendência em progredir no acúmulo das verdades, é uma disposição de permanecer, longamente, junto ao que se deve questionar. Pouco a pouco, esta frequentação demorada junto à questão pode conduzir o homem para aquilo que é: o único ente capaz de questionar. Mas esta capacidade não só diz que o homem está em condições de em tudo colher o sentido do ser, na unidade e na diferença das múltiplas concreções dos entes. Deve-se enfatizar que ele não possui esta capacidade ao modo de propriedade, de

25 - Cfr. M. HEIDEGGER, *Einführung in die phänomenologische Forschung*, p. 76.

26 - Cfr. R. ROMBACH, *Über Ursprung und Wesen der Frage*, p. 66.

tomar posse, no sentido usual de apoderar-se de algo, mas sim que é ela que o constitui essencialmente; esta capacidade o tem, pois nela o humano se realiza de um modo que não se iguala a nenhum outro ente, nem mesmo a outro ente humano. Esta capacidade, portanto, é propriedade no sentido originário, a saber, aquilo que o conduz para a verdade de seu ser, para o seu ser-próprio. Assim, ser capaz do questionamento diz, sobretudo, que ele é o único ente que está sempre colocado em uma pergunta, a *questão do seu ser*. Radicalmente, esta questão coloca o homem enquanto homem, em vez de simplesmente ser ele, o homem, enquanto sujeito de conhecimento, a colocar problemas. Então, este colocar-se na questão toca-o em toda a sua existência; instalar-se nela é o modo de ser ele mesmo. Aqui, não se tem perguntas-problemas, mas é-se a pergunta nascida pelo fato de ser uma questão para si mesmo.

Chamamos, com Rombach, este modo de questionamento de decisão<sup>27</sup>. Ele é a tarefa de fazer a experiência de tornar-se *próprio* no modo de ser humano; é a exigência de ter que *apropriar-se* deste modo de ser em seu todo e em particular, portanto, numa direção una, porém, dupla: universalizando-se e singularizando-se. Como tal, este modo de questionar solicita a cada questionador que ele decida ser si mesmo e se cinda dos demais entes (no sentido de diferenciar-se, individualizar-se) e de um agir questionador que seja somente operação, ocupação com problemas. Nele, a questão questionada clama pela responsabilização por si mesmo, não meramente por isto ou por aquilo, colocando as razões do próprio questionamento nas coisas, nas circunstâncias ou nas outras pessoas. Deste modo, é o questionamento que possui por meta si mesmo, isto é, visa ser só a busca que ele é, porque é a resolução decidida do homem tornar a si mesmo. Tanto, pois, o fundamento ou o motivo deste questionar, assim como qualquer resposta que dele advenha, não pode ser senão esta decisão de singularizar-se. Decide-se tornar-se si mesmo neste questionamento, para

---

27 - Cfr. R. ROMBACH, *Über Ursprung und Wesen der Frage*, especialmente p. 69-70. Todo o terceiro capítulo da obra citada, no entanto, é a tentativa do autor de descrever o que ele chama de *Entscheidungsfrage*, a questão enquanto a decisão do homem ser si mesmo.



realizar-se ou inserir-se de modo mais próprio neste questionamento, sem querer aniquilar, em qualquer momento, a ação do questionamento e o imperativo da decisão. Na contínua busca e responsabilização por si mesmo, o questionamento é pleno. Assim, qualquer resposta não depõe o caráter de questão de ser, para si mesmo, um mistério, uma pergunta, pois uma questão assim, tão fundamental, só perdura no seu próprio questionamento, na sua própria ação de interrogar, já que é existência humana como tal se consumando essencialmente, perfazendo-se como uma tarefa singular. Porém, nisto, gerando uma originária comum-*unidade* com todos os homens.

Trata-se, pois, de um questionamento que, estranhamente, não exige nenhum pré-requisito, nenhum conhecimento prévio, nenhuma informação ou instrução alheia. Todavia, isto não quer dizer que esse questionamento seja fruto do arbítrio pessoal ou do querer voluntarioso, subjetivo-individualista. Como atinge a existência no todo de cada ser humano em particular, cada singular, desde que exista, já está colocado neste questionamento. Por isto, tal questão não tolera nenhuma escolha de coloca-la ou não, bem como de adia-la ou assumi-la quando oportuno. A todo o momento, assumindo-o ou não de modo autônomo e responsável, postergando-a, delegando-a, interpretando-a como uma teoria qualquer ou *algo* que esteja à bel-prazer do sujeito, de algum modo ou outro cada ser humano já se responsabilizou de modo bastante singular por este questionamento. Aliás, responsabilizar-se ou não se responsabilizar são, ambas, modos de decisão, embora no segundo modo o homem dá uma resposta deficiente ao apelo inscrito em seu ser de conquistar a si mesmo. Assim, cada homem mostra quem é na resposta que a cada instante, irremissivelmente, dá à questão deste questionamento. Isto quer dizer, então, que na tarefa de revelação de si mesmo, este questionamento está em ação na existência de todo ser humano, mesmo que ele não tenha dele tomado conhecimento, de modo explícito ou temático, por si ou mediante outrem ou, muito mais ainda, por ter-se informado de uma teoria a respeito.

Ora, um questionamento desta modalidade é impossível de ser ensinado. Pois, não se constitui, fundamentalmente, como teoria, mas sim como responsabilização de liberação de si mesmo; não possui conteúdo, senão o fruto maduro da decisão que vem à luz e em tempo oportuno na obra de singularização de cada existente; não possui forma, senão o modo pelo qual o homem decide a si mesmo. Por outro, lado, ninguém se decide a partir do nada, mas sempre do que já sabe de si, na sua relação com os outros e das coisas. Quem decide, o faz para saber mais perfeitamente sobre si e, na radicalização deste saber, trazer à luz seu ser de modo mais próprio. O verdadeiro aprendizado, então, significa já saber, mas também um querer saber mais radicalmente, ir mais fundo no que se sabe. O questionamento como decisão revela, de modo extremo, este caráter do aprender, pois, nele, cresce nada menos que o saber de como é possível o ser humano, isto é, de como o homem pode dar a si para si mesmo a partir do que compreende dele mesmo. Mas dado que, nesta compreensão, o homem, na maior parte das vezes, vigora em um saber esquecido de seu ser-próprio, tão extremo é este questionar que nele também ele pode se perder de si mesmo; também nele medra um saber vago e impróprio, em que ser humano desaprende quem é. Extremo, porém, é aquilo que é fundamental. Por isto, este questionamento está em jogo em todo aprender e ensinar, onde quer que seja e mediante todas as possibilidades que o homem dispõe para produzir a si mesmo, isto é, revelar-se no seu ser-próprio, historicamente e singularmente.

A este aprender corresponde, também, o ensinar. Ensinar é um dar, um oferecer; no ensinar, não é oferecido o ensinável, mas é dada somente ao aluno a indicação de ele próprio tomar o que já tem. Quando o aluno recebe apenas qualquer coisa de oferecido, não aprende. Aprende, pela primeira vez, quando experimenta aquilo que toma como sendo o que, verdadeiramente, já tem. O verdadeiro aprender está, pela primeira vez, onde o tomar aquilo que já se tem é um *dar a si mesmo* e é experimentado como tal. Por isso, ensinar não significa senão deixar os outros aprender, que dizer conduzir mútuo até a aprendizagem.<sup>28</sup>

Nesta direção, seriam necessárias várias observações. À guisa de rápida conclusão, fazemos somente algumas, porém, deixando-as totalmente indeterminadas, sem o mínimo desenvolvimento. Primeiramente, por graças da radicalidade deste questionamento, ensinar e aprender não tem a ver, primariamente, com métodos e transmissão de teoria, mas sim a mediação de uma experiência única e diversa, que é a tomar posse de si mesmo, apropriar-se, numa ação mútua entre os homens e no confronto com os saberes e as coisas por serem sabidas. Em segundo lugar, se aprender-ensinar é a coisa mesma da educação, então, neste questionamento radical e decisivo deve se assentar o ato educativo, pois, como já revela a etimologia da palavra *educō*, *educare*, educação é arte de revelação do homem no seu ser, trazendo-o para “fora”, à medida que o conduz de si mesmo para si mesmo, na autonomia da responsabilização acima acenada. Para isto, não se poderá partir senão do saber que sabe de si junto às coisas, por mais indeterminado e impreciso que seja, porém, na disposição de assumi-lo de modo mais límpido e originário. Em terceiro lugar, no sentido de responsabilização por saber o que se sabe, questionando o sentido de ser si mesmo cada vez decisivamente, como também das coisas que rodeiam o homem e os fatos, em relação aos quais também a busca decisiva de si está implicada, que filosofia ainda pode ser uma disciplina escolar. Por estas razões e outras mais, podemos crer, no tempo presente, apesar de todo agenciamento da filosofia sem muito cuidado com o pensamento, que ensinar filosofia é uma impossibilidade ainda possível.

## Referências

AGOSTINHO. *Confissões*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. São Paulo: Loyola, 2002.

HEIDEGGER, M. Uma carta. In *O fim da filosofia e a tarefa do pensamento*. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 1969. p. 13-19.

\_\_\_\_\_. *Grundfragen der Philosophie. Ausgewälthe »Probleme« der »Logik«*. Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann, 1992.

\_\_\_\_\_. *Que é uma coisa?*. Doutrina de Kant dos princípios transcendentais. Lisboa: Edições 70, 1992.

\_\_\_\_\_. *Introdução à metafísica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.

\_\_\_\_\_. *Que é isto – a filosofia?*. In *Conferências e escritos filosóficos*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 23-40. (Coleção Os Pensadores)

\_\_\_\_\_. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Einführung in die phänomenologische Forschung*. Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann, 2006.

\_\_\_\_\_. *Carta sobre o humanismo*. In *Marcas do caminho*. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Introdução à filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Meditação*. Petrópolis: Vozes, 2010.

MERTON, Thomas. *A via de Chuang Tzu*. Petrópolis: Vozes, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*. Uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PASCAL, Blaise. *Pensamentos*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PLATÃO. Fédon. In *Platão*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p.115-90. (Coleção Os Pensadores)

\_\_\_\_\_. *Cartas e epigramas*. São Paulo: Edipro, 2011.

PLATONE. *Le opere*. Edizioni integrali con testo greco a fronte. Roma: Newton & Compton, 2005.

ROMBACH, Heinrich. *Leben des Geistes*. Ein Buch der Bilder zur Fundamentalgeschichte der Menschheit. Freiburg: Herder, 1977.

\_\_\_\_\_. *Phänomenologie des gegenwärtigen Bewußtseins*. Freiburg/München: Karl Alber, 1980.

\_\_\_\_\_. *Über Ursprung und Wesen der Frage*. Freiburg/München: Karl Alber, 1988.

SCHELER, Max. *A posição do homem no cosmos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

SÓFOCLES. *A trilogia tebana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.



# A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE FILOSOFIA

*Emanoel Luís Roque Soares*

A filosofia veio para o Brasil com os jesuítas, e desde então nunca teve um lugar definido no currículo escolar, sendo que em 1930 passou a ser reconhecida e a disputar espaço com outras disciplinas no ensino secundário no Brasil que inicia-se com catequese que era o método de ensino utilizado pelos jesuítas e julgado por eles ser a introdução ao processo civilizatório. Seu início se deu em 1553 ou 1556 com a fundação de um colégio dos jesuítas em Salvador (CAR-TOLANO, 1985, p. 22), que tinha como objetivo básico ampliar o número de seguidores da religião católica, formando professores que educavam através da fé. O primeiro curso de filosofia no Brasil, segundo Sônia Maria Souza (1992), ocorreu em 1572, e no final do curso era conferido o grau de bacharel e de mestre em Artes e Filosofia.

As obras usadas neste curso eram basicamente as moralistas de Cícero, Quinto Cúrcio e Sêneca, Aristóteles e Santo Tomás de Aquino, pois eram as mais adequadas à doutrina católica.

[...] os jesuítas indiferentes a toda controvérsia do pensamento moderno, à disputa entre racionalistas e empiristas, se recusaram a tratar das descobertas científicas de Galileu e Kepler e ignoraram e condenaram Descartes, um de seus ex-alunos. Davam pouca importância à História, à Geografia e à Matemática, ciência vã, estudada apenas nas classes mais adiantadas. No curso de Artes limitavam-se ao ensino da filosofia escolástica, a partir do estudo de textos de Santo Tomás de Aquino e Aristóteles. Desta forma, acabavam por reduzir o ensino de filosofia e ciências a exercícios de mera erudição e retórica (SOUZA, 1992, p. 14).

Além disso, era proibida a leitura de Locke, Hobbes, Rousseau, Espinosa e Voltaire, por medo das influências que esses pensamentos poderiam exercer, tais como ateísmo ou materialismo.

1. Neste período, a filosofia prestou um grande serviço às classes dirigentes, tanto da Colônia (Brasil) como da Metrópole (Portugal) por que: Era contra o espírito crítico, que na época nascia na Europa;
2. Reafirmava a autoridade da igreja;
3. Reproduzia no Brasil, por parte da classe dominante, os hábitos da corte e desta forma: [...] a novidade supria ao espírito de análise, a curiosidade supria a crítica. (SOUZA, 1992, p. 15).

Este monopólio “teocrático-jesuítico” acabou por afastar Portugal do movimento científico europeu do século XVII e, conseqüentemente, o Brasil.

O iluminismo e a filosofia moderna chegam ao Brasil após a reforma do ensino de Pombal que, no entanto, pouco mudou, considerando que:

[...] a influência mais marcante foi, sem dúvida, na formação da burguesia e de suas classes dirigentes. A estrutura do ensino, predominantemente clássica que valorizava a literatura e a retórica e desprezava o estudo das ciências e a atividade manual, em uma sociedade exclusivamente agrária, que não exigia nenhuma especialização profissional e cujo trabalho manual se achava a cargo de escravos, permitiu a formação desse tipo de elite intelectual, cujo saber universal e abstrato se achava mais voltado para o bacharelismo, a burocracia e as profissões liberais (SOUZA, 1992, p. 19).

Os franciscanos, em 1776, com base nos estatutos da Universidade de Coimbra inauguravam uma “aula régia” de filosofia no Rio de Janeiro, com cinco cadeiras para filosofia.



Em 1827 a filosofia era ministrada nos cursos das Faculdades de Direito de São Paulo e Recife voltada para o humanismo e o pensamento pedagógico.

[...] as idéias que se infiltravam na cultura brasileira vinham da Universidade de Coimbra, reformada por Pombal e influenciada pelas idéias iluministas da época; da universidade, esse novo espírito europeu conseguiu penetrar os redutos tradicionalistas e, rompendo teias conservadoras, libertar o ensino e a cultura da “autoridade” e do aristotelismo medieval. Com esse espírito foram criadas as faculdades de filosofia e matemática (CARTOLANO, 1985, p. 27).

Naquela época, além do Colégio Pedro II, fundado em 1837 e mantido pelo governo por toda a província, a filosofia era obrigatória nos currículos dos Liceus.

O prestígio da filosofia no ensino médio e superior no tempo das “aulas régias” era tão grande que passaram a serem assistidas pelas elites, o que gerou um conselho do General D. Fernando Antônio de Noronha ao Rei.

[...] lembrando a conveniência da extinção da cadeira de filosofia nos conventos, diz que não convinha abusar nos estudos superiores, que só servem para nutrir o orgulho próprio aos habitantes do meio-dia e destruir os laços de subordinação política e civil que devem ligar os habitantes das colônias à metrópole (CARTOLANO, 1985, p. 28).

Em 1879, inspirado na Revolução Francesa, e na filosofia de Rousseau, uma reforma torna autônomo, ou melhor, livre, o ensino primário, secundário e superior em todo o império. Esta reforma promovida por Carlos Leôncio de Carvalho, além de manter a cadeira de filosofia nos locais já existentes, incluía nos colégios Normais.

Porém, a liberdade da reforma veio a comprometer a frequência da disciplina filosofia nos programas, entre 1850 e 1951. Outro fato curioso deste período em que o homem buscava a certeza científica, e a revolução industrial valorizava a técnica, foi a priori-

zação do estudo do positivismo e a primazia da lógica nos programas de filosofia, convergindo assim para formação da burguesia em profissões com saberes calcados nas ciências positivas.

E, desta forma, a filosofia que nasceu no Brasil nos conventos, seio da moral e religiosa e após reforma positivista passou a ser a baluarte político social para consolidar no regime republicano com destaque ao lema “ordem e progresso” nesta época, Benjamim Constant, Ministro da Instrução Pública, compõe os currículos com ênfase nas ciências e matemáticas deixando de lado ideais humanistas.

Na reforma de Carlos Maximiliano, de 1915, fica claro o utilitarismo do ensino primário e secundário, quando a filosofia passa a ser facultativa em detrimento da obrigatoriedade das disciplinas ditas científicas.

Em 1925 a filosofia foi incluída nas duas últimas das seis séries do ensino secundário, na reforma promovida por Rocha Vaz, que visava uma formação para a “cultura geral”.

Em 1930 com a revolução, Francisco Campos e Gustavo Capanema promovem o retorno efetivo de Filosofia ao currículo do ensino médio como disciplina obrigatória do científico e do curso clássico.

Já em 1960 com a lei nº 4.024/61 o Conselho Fiscal de Educação, em relação às disciplinas obrigatórias do ensino médio, colocou filosofia entre as disciplinas complementares que poderia ou não estar entre as obrigatórias, perdendo assim sua obrigatoriedade.

Em 1964, com o golpe militar, a disciplina passou a ser optativa, dependendo da direção do estabelecimento de ensino. Com a lei nº 5.692/71 do ensino médio que promovia a inclusão das disciplinas técnicas, segundo acordo de Cooperação EUA e Brasil, a exclusão de filosofia e outras disciplinas de cunho humano foi total. Desta forma, o educando do então 2º grau (hoje ensino médio) perdeu todas as matérias que podiam instigar sua formação cidadã e crítica para voltar-se totalmente e automaticamente para a produção industrial.

Com o surgimento da nova Lei de Diretrizes Curriculares (LDB), nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, a filosofia, através de uma menção dúbia, retorna ao currículo como disciplina

optativa, que pode ser ofertada ou não, dependendo da direção da escola, que é quem decide o preenchimento dos 25% do currículo destinado para as disciplinas optativas.

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que no final do ensino médio o educando demonstre [...] domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania (LDB. Art. 36, cap. II, título V, § 1º, inciso III).

Em julho de 2006 o CNE (Conselho Nacional de Educação) decidiu de forma unânime, que as escolas de ensino médio devem oferecer as disciplinas de filosofia e sociologia aos alunos. A medida torna obrigatória a inclusão das duas matérias no currículo do ensino médio em todo o país, ampliando o que já era praticado em 17 Estados.

O sucinto histórico do ensino de filosofia no Brasil servira para nortear nosso pensamento em relação às forças hegemônicas que aqui introduziram os estudos filosóficos, a seguir descreveremos a natureza da disciplina e balizados pelos conceitos de educação de Paulo Freire tentaremos responder, como, para que e porque devemos formar professores de filosofia.

Dançar é estar existindo na vida, é estar vivendo, e viver para o ser humano é afirmar-se através da coexistência com o outro seu semelhante. A possibilidade deste contato é o que chamamos de comunicação. O homem comunica-se e transmite seu pensamento, pois assim como o mundo só é mundo após a ação do humano, o que chamamos de cultura, o homem humaniza-se após a comunicação com o outro. Desta forma, podemos dizer que o homem tem a cultura como fruto da sua ação no mundo e testemunho de sua existência, além de ter a linguagem como instrumento ontológico da sua comunicação, pois é esta responsável por todas expressões antropológicas da existência humana no universo, tais como mito, religião, arte, ciências e a própria linguagem. Podemos afirmar que, para nos humanizarmos precisamos compreender as diversas formas de linguagens para que compreendamos as diversas culturas existentes e, assim possibilitemos a harmonia desta dança,

desta maneira filosofia é vista como linguagem e filosofar a grosso modo é ler o mundo para que possamos criticá-lo e intervir nele.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nos é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1996, p.69).

Não desprezaremos o “conhece-te a ti mesmo” socrático que privilegia o homem individual, pois todos os filósofos, de uma maneira ou de outra, pleitearam este fim e sim ampliaremos o seu pensamento, analisando e procurando pelo conhecimento do homem a partir de si e do seu convívio com os outros, que é gerador de todo este patrimônio histórico que chamamos de cultura. Assim, entendemos que a Antropologia Filosófica onde mito, religião, linguagem, história, arte e ciências não dão conta de toda amplitude dos domínios filosóficos. No entanto, concordamos com os espíritos que, por ventura, venham a acreditar que o seu estudo, assim como outros que surgirão no decorrer desta escrita, são importantes e até mesmo essenciais para que compreendamos o homem em toda sua dimensão e de importância para guiarmos ou sermos guiados em harmonia com a melodia que marca o ritmo desta dança.

Na era da técnica da velocidade de informações, não podemos deixar de preparar o educando para a convivência com estes elementos, coisa que as ciências positivas fazem com desenvoltura devido a uma exigência do competitivo mercado de trabalho. Contudo, também não podemos deixar de humanizá-lo, isto é, preparar o homem para o convívio consigo e com os outros e esta parte cabe às ciências humanas: sociologia, história, geografia, psicologia, etc.

Enquanto a filosofia que não é uma ciência, também não estando acima ou abaixo destas, e sim no interior destas, tem o seu legítimo papel e responsabilidade de investigá-las, justificá-las, fundamentá-las, servindo de substância catalisadora para estas, dando-

-lhe substrato ou desintegrando-as, pois é filosofando, ou melhor, dançando que o homem toma consciência das humanidades e das ciências, positivas ou não, a filosofia não acrescenta nada às ciências, pois não sendo uma delas, serve apenas de desembaçador da nossa visão sobre aquelas, nos tornando críticos em relação a elas.

Outro saber que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto no esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto no seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante (idem, p.98).

Deste modo, é fundamental que o professor de Filosofia possa realizar este elo entre as ciências e a vida (senso comum), técnica e humanismo, preparando o indivíduo de maneira plena para a vida, fazendo com que o entendimento das novas tecnologias e avanços da ciência positiva encontre seu fim primeiro, que é ser útil ao homem, proporcionando-lhe alternância de espaço de tempo entre o trabalho e o ócio, que se faz necessário para o homem refletir sobre sua vida, melhorando, conseqüentemente, a qualidade desta, sem, contudo, deixar de estar sempre atento e pronto para mudanças e novas descobertas e invenções.

De certa forma, com base no que vimos até aqui, a Filosofia é uma disciplina que não é igual às outras, e sim, uma disciplina, dizemos melhor, uma indisciplina, pois se disciplinada, a Filosofia sujeitar-se-ia a regras e deixaria de ser filosofia, perdendo assim a sua função de crítica, passando a ser uma ciência como outra qualquer, uma “atrofia” - aquilo que os acadêmicos chamam de especialização - único olhar numa direção que faz o homem ver uma parte com profundidade, perdendo a consciência do todo. As outras disciplinas têm no seu âmbito a filosofia, e, por isto, neces-

sitam de um filosofar, isto é implicam em filosofia, daí a grande importância da filosofia e a necessidade desta em estar presente no currículo do Ensino Médio sem sofrer redução de status em relação às disciplinas da grade. Nós, educadores filósofos, sabemos que a filosofia é um saber do tipo fundamentador ontológico, gnosiológica e metafisicamente diferente dos outros tipos de saberes, os quais dependem de suas afirmações e conceitos e partem de suas indagações, além de estarem sujeitos a serem refutados em parte ou totalmente, segundo o próprio movimento intrínseco ao ato de filosofar que desvela os fenômenos, trazendo à tona, através da discussão dialética, as estruturas do verossímil.

Para implementarmos um curso de filosofia para a formação de professores de Filosofia, nós, educadores, em primeiro lugar, temos que mudar de atitude no sentido de sempre ensinarmos aos nossos educandos as coisas de utilidade imediata. É preciso que deixemos de lado o pragmatismo das resoluções dos problemas matemáticos ou físicos para nos envolvermos nos temas propostos pela Filosofia, vagarosamente, sem pressa em encontrarmos soluções, demorando-nos no seu interior sem matar a boa pergunta com uma resposta direta, refletirmos sobre a resposta, criticando-a de forma que a proximidade inatingível da verdade seja a nossa busca, mesmo quando não passemos de meros críticos.

E, neste sentido, temos que agir acima do bem e do mal, para além do certo ou errado nos tornando, desta forma, educadores que buscam aprender com seus educandos, voltando à forma grega de “lógos”, que é um discurso primeiro, discurso “apofânico”, para mostrarmos que toda teoria que é transmitida ao educando é, nada mais nada menos, que a maneira primeira que alguém discursa sobre algo é a “epoché” ( princípio) e está sempre aquém de ser certo ou errado, verdadeiro ou falso, sendo apenas uma descrição, que proporciona uma investigação do acontecimento assim como a sua significação tornando-o visível, desvelando-o. Diz Galeffi :

Assim, tornando o conceito de *lógos* como esclarecimento preliminar do caráter próprio e apropriado do *dis-curso* fenomenológico, no sentido

da *descrição*, é necessário identificar a partir dele mesmo a diferença do *sentido* em do *sem-sentido*, o que comumente se identifica com o problema da *verdade* e da *falsidade*. E pelo esclarecimento de Heidegger, a partir do momento em que o *lógos* “é um deixar e fazer ver” *por isso* mesmo ele poder ser *verdadeiro* ou *falso*. Neste sentido, seria absolutamente inadequado atribuir ao *logos* (*discurso*) uma função de verdade em si, porque ele também é o lugar da falsidade: pelo dis-curso se pode dizer a verdade ou mentir, o que requisita um esclarecimento do que se entende por *verdade* e *falsidade* (GALEFFI, 2001, p.109, grifo do autor).

Desta forma, entendemos, conforme o pensamento helênico, por falsidade o que não deixa ver e verdade o que se deixa ver, aquilo que se desvela retornando ao grego “alétheia” aquilo que se mostra, dêso-culta, ou melhor, tudo que se dis-cute, pois é na discussão que se discerne, pois cobrir e ocultar impossibilita a discussão e conseqüentemente, adquire as características da falsidade. Sendo a verdade filha do diálogo, é impossível de ser imposta ao homem, e assim, só depois de um amplo movimento discursivo de interrogações e respostas que coloque os espíritos em sintonia é que ela vem à tona tornando-se um ato social.

Outro preconceito que devemos abandonar para estruturarmos o referido curso é que os professores determinam que alguns discursos por serem ditos muito “complexos” devem ser evitados no Ensino Fundamental ou mesmo na introdução à Academia, pois os educandos não estão preparados para compreendê-los. Argumento que é falso, pois os mesmos educandos, nestas etapas do ensino, acima citadas, estão em contato com os cálculos trigonométricos na Matemática, com as leis do movimento da Física Newtoniana e com a estequiometria na Química, disciplinas complexas e alheias ao cotidiano dos educandos na forma acadêmica. Por que, então, a Filosofia, um discurso formal com um pouco mais de erudição, que tem como base à língua materna, pois filosofar é sempre um discursar e todos os homens discursam nas suas línguas que aprenderam com suas mães, pelo menos, é considerado impróprio ou, às vezes,

é reduzido ao simplório banalizado para ser abordado nestas séries? Será que não podemos ensinar hermenêutica a jovens?

A nossa pretensão é construir um programa mínimo para formar professores de Filosofia, ou melhor, educadores do filosofar que possam atuar, tanto no nível médio quanto na Introdução à Filosofia na Academia que, devido aos anos em que a disciplina foi retirada da grade curricular do Ensino Médio tem o mesmo ou maior grau de dificuldade, pois muitas vezes, é este o primeiro contato do educando com tal modalidade do saber.

A tentativa é de construir um programa que tenha a pretensão de atingir a largueza do campo filosófico, por isto não se reduz ao especular somente sobre o ser do homem, e sim visa a formá-lo, prepará-lo para o filosofar de maneira crítica e reflexiva, que não é um acumular conhecimentos uma “educação bancária” como diria Freire, haja vista que o bom filósofo reconhece sempre que nada sabe, está sempre a caminho de um saber maior e inatingível, como uma função exponencial que sempre tende ao eixo das abscissas sem nunca alcançá-lo, porém sem deixar de perseguí-lo.

Desta maneira, como deve ser a estrutura de um curso para formar professores de Filosofia?

Ao tentar responder a esta pergunta, lembrei-me que Filosofia é um conhecimento do tipo “sendo”, ou seja, está sempre inacabado, ou melhor, está sempre a se fazer, deve ser sempre discutido, por ser “lógos” que pode ser falso ou verdadeiro, que é demorado, gestado, construído com o outro, que está sempre sujeito a crítica; uma construção coletiva, social.

Surge junto com a escolha deste “método”, também, a questão da imparcialidade pedagógica, onde independente do nosso gosto em relação à linha filosófica de outro, o curso deva tentar incluir as principais questões que são básicas para certas maneiras do pensamento, sem impor verdades, no sentido de o educador ter paciência com o educando até que este reconheça a verdade ou proximidade desta, não fique perturbado quando notar que o educando não reconhece a maneira de filosofar escolhida e, por desconhecê-la, rejeita a sua forma morosa e paciente do tipo que



fica alegre ao encontrar em dificuldade e pacientemente tenta colocá-la em acordo com todos os espíritos, para radicalidade do espírito filosófico tentar solucioná-la.

Explicuemo-nos: a posição normal do homem no mundo, como um ser da ação e da reflexão, é a de “ad-mirador” do mundo. Como ser de atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de “afastar-se” do mundo para ficar nele e com ele. Somente o homem é capaz de realizar esta operação, de que resulta sua inserção crítica na realidade. “Ad-mirar” a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação a reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos (FREIRE, 1983, p31).

Do que foi até aqui dito, podemos afirmar que um educador do filosofar deve estar aberto para as diversas correntes do pensamento de forma que não tente doutrinar os seus educandos e, desta forma, possa ensinar através do exemplo pessoal, para que estes não venham a doutrinar seus futuros educandos, como nos fala Fernando Gilot:

Naturalmente, estas considerações conduzem-me à necessidade de o professor ser aberto às variadas correntes do pensamento, evidentemente, não para cair no indiferentismo doutrinal, que nada constrói, antes tudo confunde, mas para abrir horizontes ao espírito dos alunos, e mostrar-lhes que essas divergências, afinal, resultam de dificuldades objectivas dos problemas, não são caprichos de filósofos e, muitas vezes, correspondem a diferentes ângulos de visão ou perspectivas iniciais, dignas de apreço, porque expressão da entrega total de um espírito que angustiosamente comprometeu o seu destino de homem. Equivale, portanto, esta atitude a moderar, de certo modo, os ímpetus refutatórios tão característicos de determinados professores que à força de pretenderem, nas melhores intenções, contribuir para a formação do espírito dos seus alunos acabam por deturpá-lo e, por vezes,

pervertê-lo, matando a possibilidade de discussão, que é a grande virtude do filósofo. Sem dúvida, refutar é necessário e até mesmo indispensável quando se trata de destruir o erro e fazer brilhar a verdade da proposição; contudo, importa talvez não ter a absorvente, dominante e por vezes única preocupação de, por tudo e por nada, desfazer seja o que for, mas antes substituir esta atitude, pouco acolhedora das ansiedades do espírito, pela de permanente discussão e contínuo esclarecimento. Decerto, esta tendência refutatória, este desenfreado aniquilar de erros, implica o monopólio da verdade, como se esta pertencesse ao plano do ter e não à esfera do ser; mas quem, de plena consciência, se poderá julgar único possuidor desse exclusivo para assim se comportar? Quanto a mim, estou cada vez mais convencido da sentença de Lacordaire, segundo a qual o nosso procedimento intelectual deverá consistir menos em convencer de erro o adversário do que em encontrarmo-nos com ele numa verdade superior”(GILOT, 1976, p. 29).

Desta forma, o educador não irá impor ou negar o conhecimento de sistemas filosóficos a seus educandos e sim, mediante a dialogia, instigar os educandos até que estes estejam aptos a construir seus próprios sistemas, adequando-os para a condução de um pensamento investigativo do tipo abduutivo, que seja capaz de refutar ou aderir a outros diferentes dos seus, sempre criticando e sendo crítico do seu próprio pensar.

O educador vivencia, mesmo sem saber, esta dialética, pois aquele que dedica por profissão sua vida à educação de outros desce todo dia sua montanha e, através do diálogo, faz os outros subirem com ele. Esta tarefa do educador tem que ser cercada de perseverança e lembrança de que ninguém nasce sabendo e o aprendizado é uma caminhada cheia de percalços e entraves, aqueles que não descem a montanha não são educadores.

Numa turma existem vários educandos com os mais diversos graus de conhecimento e, por isto, a paciência e a percepção do educador para a condução do aprendizado, respeitando as diferenças, que é a identidade de todas as turmas, porque não exis-

te turma homogênea, é o ponto de partida, de suma importância para o aprendizado da turma, a dialética descendente ascendente é a dialética da diferença uma vez que o educador aprende com o educando e vice-versa, sendo que o saber de ambos são diferentes.

O ponto de partida para minimizarmos estas diferenças e possibilitarmos o aprendizado está na linguagem. Os educandos não estão acostumados à linguagem acadêmica, principalmente a Filosófica. Logo de saída, não a entende e, normalmente, por não a entender, rejeita-a.

O educador profissional de filosofia tem por obrigação mediar este percalço, não pode ele reduzir a linguagem filosófica ao senso comum, nem tão pouco, permanecer no seu pedestal de acadêmico sabe tudo, pois tudo de nada serve se não pode ser partilhado, dividido com o outro. Quem educa partilha com o outro sua maior riqueza que é o conhecimento. O verdadeiro educador não pode ser jamais mesquinho ou avaro, uma vez que educar é encher-se de esperança na possibilidade do conhecimento alheio. O verdadeiro educador é simples, cheio de estratégias para atrair os educandos ao conhecimento. Ele está sempre a provocar a turma, excitando-a para o conhecimento.

Em geral o que distingue quem sabe de quem não sabe é a capacidade de ensinar: por isso consideramos que a arte seja sobretudo a ciência e não a experiência; de fato, os que possuem a arte são capazes de ensinar, enquanto os que possuem a experiência não o são (ARISTÓTELES, 2002, Vol II, p.07).

Aristóteles foi profético na abertura da Metafísica quando se refere à arte, ou seja, a teoria, um “juízo geral”, a que se chega depois de muita observação da experiência e que permite conhecer as causas das coisas, ou melhor, do que elas são feitas e quais são as suas essências. É curioso notar que Aristóteles fala no plural “várias artes” capaz de conhecer “várias causas”. Assim, a observação da experiência que leva ao conhecimento das causas é o primeiro requisito que torna alguém educador.

Está implícito na fala de Aristóteles, pelo menos assim lemos, embora não saibamos se foi esta a sua intenção, “várias artes” um parágrafo antes do citado. Estas artes, acreditamos ser as pedagogias e as didáticas constituintes do arcabouço que vão formar o educador. Como o estagirita foi plural. Assim, quando dizemos: nas pedagogias poderemos colocar todas as qualidades necessárias a um educador, elencadas pelos diversos teóricos até os nossos dias, até a arte de descer para subir, dialética descendente ascendente, pois o plural é múltiplo e aberto para o aberto.

No Ser Sendo da Filosofia, Galeffi nos mostra dois exemplos da dialética ascendente descendente. O primeiro que devemos seguir é inspirado por Platão na alegoria da caverna, onde o educador visa ao bem-comum da Polis e, uma vez já tendo alcançado a luz, volta para propagá-la com os outros; o segundo que não devemos seguir, do Zaratustra de Nietzsche onde tenta e frustra-se ao perceber que a sua “boa nova” não aceita pelos homens do vale que “dormem sem saber que dormem”.

É preciso saber despertar do sendo no mito da caverna, em que Platão nos alerta sobre o perigo que é levar a luz para quem está nas trevas e só vê sombras. A luz para o olho não acostumado à claridade fere, machuca e, num primeiro momento, a reação dos homens é fugir da luz e proteger os olhos, voltando para a escuridão, fingindo da claridade. Diz Galeffi:

Ora, toda vez que um licenciando em filosofia vai a campo, na realização da sua prática docente, mesmo sem saber, ele estará cumprindo um movimento dialético descendente. E se ele estiver devidamente preparado para tal, imaginando que poderá ser imediatamente ouvido por todos, seguramente concluirá sobre a impossibilidade de se poder *fazer-aprender filosofia* no âmbito da educação formal. Na verdade, a *dialética descendente* cumprida por todo educador-filósofo, que tenha no mínimo subido pelo menos uma parte da montanha do seu autoconhecimento, não teria sentido ao modo do Zaratustra de Nietzsche. Esta arrogância é infrutífera, porque se alguém se apresenta como possuidor de um saber superior aos outros, esta

peessoa já não poderá *fazer-aprender filosofia* a quem quer que seja – a empregada doméstica, o biscateiro, o jovem desamparado, o vendedor de rua, o marceneiro, o motorista, o médico, o advogado, o intelectual etc (GALEFFI, 2001, p. 528).

○ que falta em Zaratustra sobra em Platão. Zaratustra não ouviu e não ouvindo não sabia com quem estava falando, e assim, não quis aprender, não observou. Lembra-se da observação de Aristóteles, que não criou estratégias para apresentar sua “boa nova” e foi suficientemente arrogante e dogmático, por achar-se possuidor da mais pura verdade, sentindo-se no direito de impô-la aos outros.

○ educador filósofo dialógico que tem como ponto de partida a escuta tem que estar preparado teoricamente, além de planejar estratégias pedagógicas de acordo com o perfil de sua turma, e ser suficiente sábio para perceber quando o planejamento não está funcionando e, a partir daí, mudar tudo, com base numa nova escuta geradora das novas estratégias.

○ educador filósofo tem que estar pronto para apresentar aos educandos a pluralidade dos pensamentos filosóficos, mesmo que alguns o desagradem, tem que estar apto a usar técnicas de analogias que simplifiquem o pensamento filosófico sem que, com isto, haja perda da sua essência.

É sua obrigação envolver a turma, tornando a aula dinâmica e dialógica, fazendo a conexão da filosofia com a realidade vivida pelo educando, de maneira que este perceba que o conhecimento filosófico faz parte de seu mundo e, assim sendo, é um conhecimento importante de que deve se apropriar, porque serve para a sua vida cotidiana.

○ educador filosófico dialógico não se senta em local de destaque na sua sala de aula; a dialética descendente ascendente começa logo aí, na mudança de lugar, pois o educador desce do seu trono e senta-se ao lado dos seus educandos que, por ter como princípio didático, o diálogo, sentam-se em círculo, de modo que ao dialogarem possam ver a face daquele com quem fala, no mes-

mo plano, sugerindo, assim, uma igualdade de condições, necessárias ao diálogo. O índio é sábio, pois ajoelha-se para falar com os pequeninos, ficando assim, da mesma altura, para que o diálogo se inicie em níveis iguais. O educador filósofo é discurso e prática, ele é exemplo, a sua fala condiz com a sua prática, diz Freire:

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo (FREIRE, 1999, p.38).

## Referências

- ARISTÓTELES. **A Metafísica**. Vol. II. Tradução do grego Giovanni Reale. Tradução para português Marcelo Perine. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- CARTOLANO, Maria Teresa P. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo: Editora Cortez, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação**. Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GALEFFI, Dante Augusto. **O Ser Sendo da Filosofia**. Salvador: EDUFBA, 2001.
- GILOT, Fernando. **Do Ensino da Filosofia**. Lisboa: Livros Horizonte, 1976.

**LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

Ministério de Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

SOUZA, Sonia Maria R. **Por que filosofia?:** uma abordagem histórico-didática do ensino da filosofia no 2º grau. 1992.

Tese (Doutorado em Educação ) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.





## POR UM ENSINO MAIS INTUITIVO

*Geovana da Paz Monteiro*

N' *A evolução criadora*, a partir do estudo da gênese da inteligência, Henri Bergson (2005, p. 206) observou que o fenômeno do conhecimento ocorre nos seres racionais primeiramente com vistas à fabricação de instrumentos que venham ao auxílio de suas necessidades. Assim, concluiu que a maneira como conhecemos dá-se sempre em função de uma ação prática sobre a matéria. Entretanto, em função de hábitos enraizados na vida cotidiana, acabaríamos por transpor esse método pragmático para o domínio das ideias, agindo no campo especulativo como agimos no domínio da matéria bruta.

Se, conforme argumenta Bergson (2005), a evolução da faculdade intelectual nos deu as melhores condições de sobrevivência e adaptação ao mundo natural, sendo, no entanto, uma capacidade prática, esta faculdade esbarra em contradições quando busca atingir o que há de profundo na experiência, justamente porque a lógica do inerte não pode ser aplicada ao movente sem conseqüências. Desta maneira, filosofar parece ser uma atividade que extrapola em muito o domínio da inteligência pura, entendida esta última como uma espécie de ferramenta. Com efeito, a necessidade de refletir, ou melhor, a necessidade da filosofia, parece somente se impor ao espírito quando este se desloca da vida prática.

Tendo em vista ultrapassar essa metodologia estática, estabelecida tanto na filosofia quanto na ciência, Bergson sugere a possibilidade não apenas de pensar o real, mas de intuí-lo. O filósofo deverá ser aquele que supera sua condição toda vez que empreende o esforço de ir além do mero instinto de sobrevivência, qual seja, o esforço de pensar em duração, não o mero pensar fabricante, mas

criativo; em uma palavra, o esforço da intuição (Cf. BERGSON, 2006, p. 225). Agora, perguntamos: acaso tal crítica aos métodos da filosofia e da ciência não poderia também se aplicar ao seu ensino? Façamos então ao professor de filosofia e, com algum pudor, ao de ciências, enfim, façamos ao educador, aquele indivíduo responsável não apenas por transmitir conhecimentos enciclopédicos acerca da história do pensamento e das ciências, mas, amparado nesta história de idéias, não de datas e nomes, despertar seus educandos para a criação do novo.

Poder-se-ia, entretanto, com razão, questionar se uma visão tão antipragmática do filósofo e do filosofar como a de Bergson daria realmente margem a uma interpretação pedagógica de seu pensamento. A rigor, não. O próprio filósofo não se dedicou de maneira sistematizada ao tema da educação. É claro que podemos recuperar aqui e ali passagens relativas ao assunto em sua obra. Não o faremos aqui. Buscaremos, arbitrariamente, relacionar suas ideias concernentes aos métodos filosófico e científico, bem como à distinção, diretamente proporcional a tais métodos, entre o ato de criação e o de repetição e sua possível influência no ensino da filosofia e das ciências. De alguma maneira, também relacionaremos tais dualidades a outras presentes nas obras de Bergson a fim de vermos se daí poderemos retirar alguma orientação metodológica mínima para o ensino da filosofia e do filosofar, quiçá para o ensino das ciências.

## Filosofia e ciência

Segundo afirma Bergson n'*A evolução criadora*, “como o conhecimento usual, a ciência retém das coisas apenas o aspecto *repetição*. Se o todo é original, arranja-se de modo a analisá-lo em elementos ou em aspectos que sejam *aproximadamente* a reprodução do passado” (2005, p. 32, grifos do autor). A filosofia, ao

contrário, buscando um aprofundamento intuitivo do real em seu devir, faria “violência ao espírito” (BERGSON, 2005, p. 32) ao recusar um testemunho retroativo, calcado no uso instrumental da inteligência. O filósofo seria, assim, aquele que, ao intuir a experiência da duração, teria por principal função ultrapassar os ditames intelectuais; mas não sem fazer uso da inteligência em um primeiro momento, porque o trabalho de criação conceitual, ainda que produto de uma razão fabricadora, é próprio do filosofar.

O cientista, por sua vez, visaria antes apreender o aspecto mensurável da realidade. Assim, o trabalho da ciência é legitimamente intelectual, pragmático, de modo que não haveria lugar mais apropriado à aplicação dessa faculdade. Nessa perspectiva, o labor científico seria mais adequado às “expectativas” da natureza do que o filosófico, uma vez que o primeiro busca satisfazer as necessidades humanas, garantido nossa sobrevivência e conforto (Cf. BERGSON, 2006, p. 36-37). Da distinção epistemológica entre filosofia e ciência, terá lugar, naturalmente, uma distinção de métodos. A análise é o método da ciência. Para Bergson, analisar consiste em apreender o objeto por meio de pontos de vista particulares ao passo que a expressão desse objeto é sempre simbólica e parcial. A análise é o procedimento que torna fixo o movente, a *duração*. A realidade é mutável, embora os conceitos aplicados a ela sejam rígidos. Bem se vê então a perfeita adequação do método analítico aos desígnios da ciência, onde “todo conhecimento propriamente dito está portanto orientado numa certa direção ou foi tomado de um certo ponto de vista” (BERGSON, 2006, p. 206).

Embora a metodologia analítica seja também comum e natural à ação humana, Bergson adverte seu leitor para o fato de que não se deveriam tratar os assuntos filosóficos ao modo como se tratam os assuntos da vida prática. Dessa forma, aplicar o método analítico tal qual ele é compreendido, ou seja, extrair definições externas acerca de um objeto, de modo a decompô-lo, isto é, fragmentá-lo, seria “[...] condenar a filosofia a um eterno dilaceramento entre as escolas, é instalar a contradição no próprio coração do objeto e do método” (BERGSON, 2006, p. 207). Doravante, o

método intuitivo será visto como mais adequado à filosofia. Intuir implica uma apreensão imediata e profunda da experiência temporal, genuinamente inefável. O ato de filosofar deveria então corresponder ao esforço intuitivo de superação da condição humana, uma vez que, enquanto humanos, seríamos guiados naturalmente pela inteligência sempre subordinada à ação, isto é, à prática.

Ao contrário da filosofia, a ciência, fazendo uso da inteligência e de sua capacidade de abstrair e generalizar, contém-se ao fixo nos fenômenos e atinge, com isso, resultados cada vez mais objetivos. Aí reside nossa confiança na ciência, a saber, no domínio preciso da realidade. Mas a precisão que a filosofia necessita parece ser de outra natureza. Daí a necessidade de um método específico para o filosofar. Certamente a pretensão de formular um novo método para a filosofia parte também da inteligência pragmática, afinal, a própria noção de método já implica a de racionalidade. Ocorre que, para Bergson, nenhum hábito parece ser tão enraizado que não se possa contornar. Nos habituamos a pensar que a reflexão filosófica seja apenas possível através de padrões estáticos. Inverter essa marcha habitual do pensamento será um processo a princípio pensado, doravante intuído. Uma metáfora bergsoniana soa agora instrutiva:

Aquele que se joga na água, não tendo antes conhecido senão a resistência da terra firme, afogar-se-ia imediatamente caso não se debatesse contra a fluidez do novo meio; não tem alternativa senão agarrar-se àquilo que a água, por assim dizer, ainda lhe apresenta de solidez. É só com essa condição que acaba por se acomodar ao fluido naquilo que este tem de inconsistente. O mesmo vale para nosso pensamento, quando se decidiu a dar o salto (BERGSON, 2005, p. 211).

Não seria então sem dificuldades que um rompimento com a metodologia analítica se efetivaria, ou, senão um rompimento, um afastamento paulatino, progredindo por meio de pequenos saltos até o salto final. Mas este salto, em filosofia, deverá ser dado. Pois, a fim de prosperar em meio à fluidez seria necessário abandonar, a um dado momento, a terra firme. E prosseguindo com a metáfora

bergsoniana, “por mais que se executem milhares e milhares de variações sobre o tema do andar, nunca se extrairá disso uma regra para nadar” (BERGSON, 2005, p. 211). Assim, especular sobre a inteligência e sobre o que mais se queira, partindo dos mecanismos da própria inteligência parece ser tarefa destinada ao fracasso. “É preciso forçar as coisas e, por um ato de vontade, arrastar a inteligência para fora de sua casa” (BERGSON, 2005, p. 211). Deste modo, o filósofo será reconduzido ao confronto com a ciência, ou à sua crítica, visto que precisará estabelecer, contra o método do “puro intelectualismo”, uma distinção efetiva entre filosofia e ciência para, em seguida, reintegrá-las a partir da unidade de uma experiência fundamental, qual seja, a experiência da duração.

Esse projeto de uma complementaridade entre filosofia e ciência, embora soe extravagante para um filósofo que demarca tão claramente os dois contextos, está presente em todo o prolongamento do pensamento bergsoniano, e, ainda que aparentemente paradoxal, é perfeitamente compreensível se entendemos esta filosofia como uma espécie de defesa do progresso do pensamento. Para Bergson, na medida em que as diversas áreas das ciências progridem, levando em consideração seus resultados, a filosofia poderia também contribuir com tais progressos aceitando adotar da ciência esse caráter específico de evolução e aperfeiçoamento. Com efeito, quanto mais a ciência apura sua metodologia no intuito de estender sua ação sobre a matéria, mais simbólica ela parece se tornar. Tratar-se-ia, entretanto, de um procedimento que lhe é justo. Mas seria também justo que neste momento a filosofia assumisse o seu papel, qual seja, o de extrapolar os símbolos, seguindo a ciência, não mais para reproduzir seu método, mas para prolongá-la onde ela é insuficiente.

Sendo assim, para retomarmos o fio da nossa discussão, seguindo esse ideal bergsoniano de uma colaboração entre filosofia e ciência, as práticas de ensino desses dois componentes se enriqueceriam à medida em que estabelecessem um diálogo constante a fim de aprofundar, por exemplo, do lado da ciência, os fundamentos de uma teoria física, de um problema matemático, de uma

discussão no campo da biologia etc. Por outro lado, a discussão constante com a ciência também enriqueceria certamente a problematização das questões filosóficas em sala de aula, possibilitando a compreensão pelo educando de que a construção do saber não é de fato fragmentada, tal como aparenta ser na prática escolar. Ao contrário, as diversas esferas do saber humano fazem parte sempre de um mesmo fluxo, articulando-se intrinsecamente.

## Ordem e desordem

Mas é a própria inteligência, a faculdade da razão, o que contribui para essa visão fragmentada da experiência e esta, por sua vez, termina por ditar nossas ações, sejam pessoais ou profissionais. Daí transpormos para a prática pedagógica os mesmos modelos fragmentários e estáticos aos quais estamos habituados. E de um modo geral, como dirá Bergson (2005, p. 297), a realização das necessidades práticas que se cristalizam nos hábitos estáticos contraídos ao longo da adaptação humana à vida está sempre atrelada a certas ilusões da inteligência.

A dualidade ordem-desordem seria um desses pseudo-problemas apontados por ele n' *A evolução criadora*, dualidade tal que teria desencadeado toda a pauta epistemológica da filosofia. Nas palavras do filósofo, “a desordem é simplesmente a ordem que não procuramos” (BERGSON, 2006, p. 112). Não se poderia, portanto, suprimir uma ordem sem que imediatamente outra não se estabelecesse. Deste modo, a ideia de “desordem” não passaria de uma ordem que não se reconhece. Ou seja, “[...] apenas a ordem é real” (BERGSON, 2005, p. 297). Também aqui entraria em jogo um elemento prático: identificaríamos a “desordem” ao frustrarmos nossas expectativas, ou seja, ao encontrarmos uma ordem inútil à situação presente.

Assim, seria comum admitir-se um estado de coisas como desordenado simplesmente porque não se encontra da maneira que se esperava ou desejava. Isto é, por seus hábitos intelectuais adqui-

ridos ao longo da vida, a consciência percebe determinado estado de coisas a partir do que este não é, mas a partir do que julga que poderia ou deveria ser. Portanto, “toda ordem compreende assim duas coisas: fora de nós, uma ordem; em nós, a representação de uma ordem diferente, que é a única que nos interessa” (BERGSON, 2006, p. 112-113). Ou seja, ao suprimir-se uma ordem, teria lugar o surgimento de outras diversas, logo, a concepção da ordem como resultante da desordem restaria absurda. Aceitar o que se entende como desordem como uma ordem possível corresponderia então a admitir a mudança no fluxo da duração pura em vez de admitir a mera fabricação, ou seja, corresponderia a aceitar o imprevisível. Seria enfim compreender que o domínio do conhecimento científico determinístico somente poderá dar conta do imóvel, escapando-lhe a criação constantemente renovada do real. Mas, dirá Bergson (2006, p. 22) em outro momento, “decerto, não se trata de renunciar a essa lógica [determinística] nem de se insurgir contra ela. Mas é preciso alargá-la, flexibilizá-la, adaptá-la a uma duração na qual a novidade jorra incessantemente e na qual a evolução é criadora”.

Partindo dessa discussão sobre a possibilidade da criação de múltiplas ordens na experiência, a compreensão de um ensino de filosofia mais intuitivo, que dê margem à criação do novo pelo educando, ao posicionamento crítico genuíno, portanto, estaria em acordo com a ideia bergsoniana de que a duração seja imprevisível novidade, sendo sua apreensão dada no fluir desta imprevisibilidade. E a sala de aula é justamente esse ambiente do novo, da criação. A filosofia, por sua própria natureza especulativa, dá margem à discussão dos mais variados temas, a partir das mais diversas perspectivas filosóficas clássicas, e é, além disso, campo fecundo para a criação, enfim, para o despertar da intuição filosófica em um primeiro momento, mas uma intuição que pode e deve se expandir para as outras áreas do saber. Caberia ao educador, então, criar as condições para que seu educando dê esse salto qualitativo dos conceitos fixos da tradição para a criação de conceitos fluidos, conforme a situação demande.

A crítica ao determinismo filosófico e científico em Bergson passa justamente por esta exigência, a saber: mesmo que todas as condições necessárias para uma realização estejam dadas, ou seja, mesmo que certa possibilidade se estabeleça no horizonte de muitas outras como a mais provável, nada impede que ela não se atualize haja vista a ocorrência daquele “nada que muda tudo” na duração. Sustenta-se assim a recusa da filosofia da duração por aceitar verdades eternas, quer filosóficas, científicas ou sociais. Para Bergson, nada é eterno, tudo se faz. Pensamos que uma educação para a autonomia do indivíduo deva estar amparada justamente nessa compreensão.

## **Insuficiência da linguagem**

A proposta de intuir o real, da criação de conceitos filosóficos fluidos, defendida por Bergson é muito pouco compreendida porque requer precisão, mas não uma precisão científica. Assim, podemos indagar: mas, que tipo de precisão será requerida para a filosofia, se a linguagem é insuficiente para expressar o real se fazendo, porque tenta fixar o movente? Como vimos, o entendimento se apega mais ao imóvel que à mutabilidade contínua e inquietante da *duração*. Um grande problema nasce daí: a impossibilidade do discurso filosófico. Como um filósofo poderia mostrar ou demonstrar sua intuição, se os meios que tem para isto passam sempre pelo uso instrumental da linguagem e, por isto mesmo, pelo uso de símbolos e pontos de vista? Retomemos por um momento a crítica bergsoniana à rigidez da linguagem conceitual e, na sequência, o horizonte de uma possível dissolução do problema.

No ensaio “Introdução à Metafísica”, Bergson dirá que conceitos ou idéias abstratas são símbolos que pretendem traduzir o objeto de forma que a consciência possa aprendê-lo com o menor esforço. Porém, “na mesma medida em que as ideias abstratas podem ser úteis à análise [...] também são incapazes de substituir a intuição, isto é, a investigação metafísica do objeto no que este tem



de essencial e de próprio” (BERGSON, 2006, p. 193). Segundo esta interpretação, os conceitos são uma maneira artificial e arbitrária de recomposição do objeto. No máximo descrevem seus aspectos gerais. O conceito é, enfim, para Bergson a “sombra” do objeto, restringindo-o a certas propriedades, as quais não esgotam a completude de sua compreensão. Com efeito, a conceituação não poderia dizer o que é todo o objeto, já que o expressa apenas em parte.<sup>1</sup>

Mas, como ressaltamos agora há pouco, afirmar a insuficiência da linguagem conceitual em expressar uma intuição original equivaleria a admitir a incoerência de todo o discurso filosófico até hoje produzido, e até mesmo deste que realizo agora. E se o discurso filosófico é impossível, pior seria o seu ensino. Assim, pensar a possibilidade de expressão de uma intuição, para além de nos reportar inicialmente a uma crítica ao método analítico aplicado à filosofia, deve implicar a procura de uma nova forma de expressão filosófica. E de fato tudo isto constitui para Bergson o projeto de uma nova filosofia, uma que abdique do uso instrumental da linguagem através de conceitos prontos e estáticos, em detrimento da possibilidade de criação de conceitos fluidos, mais abertos e compatíveis com a flexibilidade constitutiva da duração. Sendo assim, a filosofia deverá doravante se instituir como um saber “que pretende dispensar os símbolos” em seu esforço de superação da condição humana, aquela naturalmente dada à inteligência e não à intuição.

Diante do estudo do mecanismo da inteligência e da constatação de sua insuficiência nos assuntos especulativos, uma importante passagem do texto bergsoniano será capaz de iluminar algumas considerações acerca da intuição. Vejamos:

Mas que cada instante seja um aporte, que o novo jorre incessantemente, que uma forma nasça da qual se dirá, sem dúvida, uma vez produzida, que é um efeito determinado por suas causas, mas da qual é

---

1 - “A própria idéia de reconstituir a coisa por meio de operações praticadas exclusivamente sobre elementos simbólicos implica um tal absurdo que nunca ocorreria a nenhum de nós, caso nos déssimos conta de que não lidamos com fragmentos da coisa, mas, de certa forma, com fragmentos de símbolo” (BERGSON, 2006, p. 199).

impossível supor previsto o que haveria de ser, visto que aqui as causas, únicas em seu gênero, fazem parte do efeito, tomaram corpo ao mesmo tempo que ele e são determinadas por ele tanto quanto o determinam, tudo isso é algo que podemos sentir em nós e adivinhar por simpatia fora de nós, mas não exprimir em termos de puro entendimento nem, no sentido estrito da palavra, pensar (BERGSON, 2005, p. 178).

Seguindo essa argumentação que vê na imprevisibilidade um traço fundamental da duração, um efeito somente se dirá efetivamente derivado de determinada causa depois de produzido, sendo sua suposta previsão a marca de um movimento retrógrado do pensamento.<sup>2</sup> Eventos denominados como causa e efeito seriam percebidos como unidos em um mesmo fluxo indeterminado quando a consciência, afastada do esquema espacializante da inteligência, alcança simpaticamente a experiência interna do devir.

A experiência estética talvez seja aquela que mais se aproxima dessa intuição de Bergson. Afinal, contrariando a objetividade calculada acima mencionada, ela desperta no ser humano, ao lado da percepção normal, o olhar para o movimento aleatório e livre. O artista recoloca-se “[...] no interior do objeto por uma espécie de simpatia, desfazendo, por um esforço de intuição, a barreira que o espaço interpõe entre ele e o modelo” (BERGSON, 2005, p. 192). Considerando-se que a intuição estética se refira a objetos específicos, as obras de arte, seria necessário ao filósofo intuir, semelhante ao artista, mas ampliando seu alcance intuitivo a fim de atingir a experiência em geral. Assim, embora o conhecimento intuitivo venha a se mostrar como algo de natureza vaga, porém profunda, se comparado à “luminosidade” da inteligência e seu produto, o conhecimento científico, “[...] a intuição poderá nos fazer apreender o que os dados da inteligência têm aqui de insuficiente e nos deixar entrever o meio de completá-los” (BERGSON, 2005, p. 192).

---

2 - “A finalidade por excelência, para nosso entendimento, é a da nossa indústria, na qual recompomos indefinidamente o mesmo todo com os mesmos elementos, na qual repetimos os mesmos movimentos para obter o mesmo resultado” (BERGSON, 2005, p. 178).

O conceito filosófico deve comportar, portanto, uma precisão que se adapte, que se transforme à medida em que a realidade mude, enfim, todo o tempo. Conceitos fixos não deveriam ter lugar na reflexão filosófica, para Bergson, afinal o objeto da filosofia, a duração, mutabilidade contínua, criação de novidade não se encaixa em moldes previamente determinados.

Se a intuição não se diz definitivamente em conceitos, ela pode ao menos ser sugerida. O papel do educador, portanto, talvez não fosse necessariamente o de transmitir ou explicitar a intuição filosófica em conceitos rígidos, tarefa de fato irrealizável para Bergson, mas o de sugerir uma intuição, instigar a criação de conceitos fluidos, pertinentes à situação histórico-temporal, enfim, às ondulações do real. A proposta de criação desses conceitos fluidos passará então pelo poder de sugestão metafórico, como fica explícito na seguinte passagem:

[...] uma certa imagem intermediária entre a simplicidade da intuição concreta e a complexidade das abstrações que a traduzem, imagem fugidia e evanescente que assombra, despercebida talvez, o espírito do filósofo, que o segue como se fosse sua sombra através de todas as voltas e reviravoltas e que, se não é a própria intuição, dela se aproxima bem mais que a expressão conceitual, necessariamente simbólica, à qual a intuição deve recorrer para fornecer “explicações” (BERGSON, 2006, p. 125-126).

Desta forma, se o que visamos é a possibilidade de expressão do inexprimível, os conceitos fluidos nos darão uma visão aproximada, sugestiva da realidade em seu fluir constante, os quais já podem servir de abertura para uma intuição genuína. “Comparações e metáforas sugerirão aqui aquilo que não conseguiremos exprimir” (BERGSON, 2006, p. 45). Mas não apenas a filosofia, a ciência já poderia tomar de empréstimo dessa metodologia certa flexibilidade na interpretação dos fenômenos, e já o faz contemporaneamente. Afinal, no domínio microscópico, nenhum dos padrões da física clássica se mantém após a constatação do conteúdo de incer-

teza de Heisenberg.<sup>3</sup> Noções tais como localização, movimento, velocidade são todas reformuladas pela física contemporânea das partículas elementares.<sup>4</sup>

E ainda que jamais venha a existir uma linguagem que dê conta de expressar a temporalidade se fazendo, e que tenhamos de recorrer novamente e inevitavelmente aos conceitos, teremos agora condições de alargá-los e torná-los flexíveis. É certo que de tal filosofia não se poderá esperar conclusões definitivas, radicais. Porém, “no terreno da experiência, pelo contrário, com soluções incompletas e conclusões provisórias, atingirá uma probabilidade crescente que poderá finalmente equivaler à certeza” (BERGSON, 2006, p. 48-49). Resguardadas suas peculiaridades, filosofia e ciência poderiam cooperar para o aprofundamento dessa certeza. Enfim, para a introdução de uma nova e constantemente renovada epistemologia. E para além do domínio especulativo, no campo da práxis pedagógica, o entrecruzamento da filosofia e da ciência poderia já contribuir para uma formação cada vez mais completa do indivíduo, acrescentando-se aí também a experiência estética como indispensável a esta formação.

---

3 -Werner Heisenberg (1901-1976), físico alemão, vencedor do prêmio Nobel de física em 1932 pela criação da mecânica quântica. Este grande físico do século XX formulou o princípio da incerteza, ou *Princípio de Heisenberg*, segundo o qual não é possível medir precisamente de maneira absoluta a posição e a velocidade de uma partícula. Segundo M. Gleiser, “a mecânica de Heisenberg representava um modo completamente novo de descrever os fenômenos físicos, uma brilhante liberação das limitações impostas por imagens inspiradas pelo mundo clássico” (*A dança do universo*, p. 289). Afinal, como já havia notado Louis De Broglie, alguma coisa semelhante às ideias metafísicas de Bergson.

4 -Conforme Louis de Broglie, “segundo as novas concepções da Física, quando uma experiência ou uma observação permitiu definir o estado de um corpúsculo em dado instante  $t_1$  com toda a precisão que permitem as incertezas de Heisenberg, a Mecânica ondulatória está em estado de anunciar quais serão as localizações possíveis do corpúsculo em um instante anterior  $t_2$  e suas probabilidades respectivas; mas ela não pode, em geral, fazer previsões certas e é substituindo assim as previsões certas da antiga Mecânica de simples probabilidades que a Mecânica quântica prefere renunciar ao determinismo rigoroso da Física clássica. Se agora, no instante  $t_2$  posterior à  $t_1$ , uma experiência nos permite localizar exatamente o corpúsculo, a situação muda completamente para nós, porque é uma das possibilidades, e nenhuma outra, que se realiza. Assim, nas teorias quânticas [...], o tempo parece trazer, escoando-se, elementos novos e imprevisíveis” (DE BROGLIE, L. *Physique et Microphysique*, p. 204, tradução livre).

## Referências

BERGSON, H. *O pensamento e o movente*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BERGSON, H. *A evolução criadora*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DE BROGLIE, L. *Physique et microphysique* [Capítulo IX: “Les conceptions de la physique contemporaine et les idées de Bergson sur le temps et sur le mouvement”]. Paris: Albin Michel, 1947 (Coleção Sciences d’aujourd’hui).

GLEISER, M. *A dança do universo*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2013.



# MULHERES GUERREIRAS NA REPÚBLICA DE PLATÃO

*José Gerardo Vasconcelos  
Tânia Gorayeb Sucupira*

Investigar a educação de mulheres remete a preconceitos de séculos de silêncio e dominação instituídos pelo *pátrio poder*, revivido nas entrelinhas e mordanças do pensamento ocidental. A realidade segue um caminho tortuoso, escorregadio, cujo tempo não se marca em compassos encadeados que resultem em harmonias rítmicas. Os segredos de um mundo masculino marcado pela força, violência e elementos constitutivos de racionalidade foram apresentados à história como o grande modelo a ser seguido pela humanidade.

A Filosofia ocidental apresentou o que seria o modelo justo de desempenho das funções no interior da cidade. Ao contrário de promover a equidade de poder em todas as esferas a homens e mulheres, o domínio da polis permanece restrito ao sexo masculino. Ao feminino, retirado da esfera pública, couberam os dramas da dominação privada para viver, uma vez que a família, como sendo o lugar privilegiado da violência, abrigava toda sorte de autoridade. Nesse espaço de vivências, os ritos mais secretos de domínio encontram o amparo do instituído.

Em um esforço de traçar a vivência pedagógica neste quadro social esse texto se organiza em quatro partes: A primeira enfoca a distinção entre o público e o privado no pensamento grego e, conseqüentemente, o lugar do feminino. Em seguida, aborda a relação entre o homem, a mulher e o andrógino no Banquete de Platão, mostrando a noção de amor superior, que implica no amor de iguais se esses iguais forem masculinos, pois só a estes cabe a

racionalidade. A terceira etapa do estudo enfrenta emaranhados conceituais da cidade ideal descrita na República de Platão, em que o igual e o desigual são revisitados. As funções de cada um representam um ideal de harmonia e justiça e não se definem na aparente diferença entre sexos, principalmente quando se refere aos guerreiros. As mesmas funções devem ser exercidas por guerreiros e guerreiras, desde que se “respeite” a fragilidade da mulher. O dever viver juntos é a discussão na última parte do texto que trata do amor coletivista, aquele presente na comunidade de mulheres e que envolve um projeto pedagógico amplo: um ato “coletivo” de procriação na idade adequada, e de educação dos filhos.

## Polis e família

Hannah Arendt, em seu conhecido estudo sobre as esferas pública e privada, mais precisamente no capítulo II do livro *A Condição humana*, mostra o abismo vivido pelos gregos, que todos os dias teriam que transpor o lugar da violência (família) para integram-se ao domínio da palavra. Na polis, a esfera pública é o lugar onde o indivíduo poderia ser livre, segundo Arendt (1991).

Essa vida pública e política, agora, é parte da vida humana, porque o homem é um *animal político* que não vive fora da comunidade. A primazia do todo em relação à parte é ainda mais contundente em Aristóteles (1977, p.8), que chega a afirmar, no seu Tratado de política: *quem quer que seja que não tenha necessidade dos outros homens ou que não seja capaz de viver em comunidade com eles ou é um deus ou um animal*.

Todavia, quando se refere aos homens, já é possível detectar diferenças, em relação ao feminino. A diferença entre os sexos é explícita e implícita, para o Filósofo grego, distinção justificada pela racionalidade, tal qual o escravo em relação ao cidadão. Mas o filósofo esclarece que a natureza da mulher é diferente da natureza do escravo, fazendo soar quase como uma concessão às mulheres. Contudo, se estas não podem ser postas na mesma natureza que



os escravos não poderiam também se equiparar aos homens. Com as palavras de Aristóteles (1977, p.18):

*A condição da mulher é diferente da condição do escravo. Na realidade, a natureza não trabalha com parcimônia, tal como os artistas de Delfos, que fabricavam as suas facas para diversos fins; a natureza destina cada coisa para um uso determinado; na natureza, todo instrumento que tem apenas um uso determinado é o melhor. Somente entre os bárbaros a mulher e o escravo estão ao mesmo nível.*

Ora, se a mulher não está no mesmo nível dos escravos é preciso definir o seu papel no interior da cidade, já que a participação na vida comunitária é o maior bem para os indivíduos.

Os enunciados sobre a condição da mulher até aqui postos estão ratificados na História da sexualidade descrita em Foucault (1990): à mulher cabe, prioritariamente, a procriação. O filósofo recupera a premissa para fundamentar a hierarquia e as funções entre esposa, concubina e cortesã.

*O prazer é a única coisa que a cortesã pode dar; a concubina pode proporcionar, além disso, as satisfações da existência cotidiana; mas somente a esposa pode exercer uma certa função pertinente ao seu próprio status: dar filhos legítimos e garantir a continuidade da instituição familiar (Foucault, 1990, p 134).*

Essa possível diferença instituída entre várias categorias de mulheres na Antiguidade reforça a supremacia da esposa que, sendo a única habilitada a produzir filhos legítimos, destaca-se das outras que se destinam unicamente ao prazer. A esposa é, nesse caso, aquela que gera o cidadão, possuindo papel exclusivo na dimensão privada da vida.

Nessa esfera de necessidades de sobrevivência os homens são obrigados a viver por força das circunstâncias. Esse mundo de carência impõe diferenças entre o gênero masculino e o feminino. Diferenças possíveis, porém inquestionáveis e vistas pelos partícipes do mundo antigo como naturais e absolutas. Sobre isto, Arendt (1991) expressa:

*O fato de que a manutenção individual fosse a tarefa do homem e a sobrevivência da espécie fosse a tarefa da mulher era tido como óbvio; e ambas estas*

*funções naturais, o labor do homem no suprimento de alimentos e o labor da mulher no parto, eram sujeitas à mesma premência da vida. Portanto, a comunidade natural do lar decorria da necessidade: era a necessidade que reinava sobre todas as atividades exercidas no lar (Arendt, 1991, p 40).*

## Homem, mulher, andrógino

Diferenças entre sexos e a possibilidade de um amor superior foi tema no **Banquete** de Platão, famosa reunião filosófica da qual as mulheres foram excluídas<sup>1</sup>. Nos discursos que se seguem às homenagens feitas a Agatão, Aristófanes toma a palavra no colóquio filosófico sobre o amor, lembrando o mito da androginia em seu discurso.

Segundo o mito, eram três os gêneros da humanidade. Além do masculino e do feminino houve um terceiro, comum a esses dois e, agora, desaparecido, mas que se apresentava com extrema força física e os dois sexos. Esse era o andrógino<sup>2</sup>, gênero extremamente poderoso, mas presunçoso. O seu vigor era tão grande que ousaram se voltar contra os deuses os quais, impotentes, não puderam matá-los. Zeus, após longa reflexão, resolve decepá-los ao meio, ordenando a Apolo que voltasse o rosto para o lado do

---

1 - Logo no início do banquete decidem que deveriam beber o quanto quisessem, ao bel-prazer de cada um, decidem que o tema da discussão era o amor e resolvem iniciar o colóquio. Antes disso Erixímaco propõe: *o que sugiro então é que mandemos embora a flautista que acabou de chegar, que ela vá flautear para si mesma, se quiser, ou para as mulheres lá dentro; quanto a nós, com discursos devemos fazer nossa reunião hoje* (Platão, 1983, p. 11).

2 - A descrição do Andrógino era feita da seguinte forma pelo poeta Aristófanes: *com o dorso redondo, os flancos em círculo; quatro mãos ele tinha, e as pernas o mesmo tanto das mãos, dois rostos sobre pescoços torneados, semelhantes em tudo; mas a cabeça sobre os dois rostos opostos um ao outro era uma só, e quatro orelhas, dois sexos, e tudo o mais como desse exemplo se poderia supor. E quanto ao seu andar, era também ereto como agora, em qualquer das duas direções que quisesse; mas quando se lançavam a uma rápida corrida, como os que cambalhotando e virando as pernas para cima fazem uma roda, do mesmo modo, apoiando-se nos seus oito membros de então, rapidamente eles se locomoviam em*

corde, cada vez que cortava, com o intuito fundamental de limitar o poder dos andróginos. Sendo assim,

*Desde que a nossa natureza se mutilou em duas, ansiava cada um por sua própria metade e a ela se unia, e envolvendo com as mãos e enlaçando-se um ao outro, no ardor de se confundirem, morriam de fome e de inércia em geral, por nada quererem fazer longe um do outro. E sempre que morriam uma das metades e a outra ficava, a que ficava procurava outra e com ela se enlaçava, quer se encontrasse com a metade do todo que era mulher – o que agora chamamos mulher – quer com a de um homem; e assim iam-se destruindo (Platão, 1983, p. 23).*

## Funções na república

É na **República**, contudo, que Platão aponta alguns elementos que nos levariam a pensar a educação das mulheres. A idealização de uma cidade perfeita nos leva à localização da busca de um sentido e/ou da verdade em contraposição ao reino da opinião. Platão chega a sugerir que se denomine os não filósofos de *filodoxos*, para que o campo da sabedoria seja resguardado.

É um lugar de suposta perfeição, fundado na ideia de justiça que se refere à possibilidade de cada segmento cumprir uma função determinada. O filósofo, o guardião ou o escravo devem aprimorar as suas virtudes em função das necessidades da cidade. Platão (1982, p. 86) esmiúça seu projeto pedagógico para a cidade quando se refere aos guardas e ao ideal de educação. Quando inquirido ele responde: *Ora, para o corpo temos a ginástica e para a alma a música.*

Nesse contexto, vigiar os produtores de sonhos é dimensionar discursos, demarcando os limites entre os verdadeiros e os falsos. Os *fabricantes de fábulas* não podem, segundo Platão (1982, p.

88), encontrar lugar na cidade. Sendo assim, as fábulas não devem ser apresentadas às crianças e jovens, principalmente as de *Hesíodo* e *Homero* e outros poetas. Com efeito, esses compuseram fábulas mentirosas que foram e continuam a ser contadas aos homens, pois, segundo Platão (1982), a “mentira” da fábula é sem beleza. O belo já está configurado e não cabe ao poeta reelaborá-lo. Isso implica em quebra da verdade e domínio da *doxa*.

*Aquele que conseguiu a maior das mentiras sobre o maior dos seres consumou-a sem beleza, quando disse Urano fez o que refere Hesíodo e como Cronos se vingou. Mesmo que o comportamento de Cronos e a maneira como foi tratado pelo filho fosse verdadeiro, julgo que não deveriam ser narrados tão ligeiramente a seres desprovidos de razão e as crianças, mas que seria preferível enterrá-los no silêncio (Platão, 1983, p. 88).*

Vale ressaltar a interpretação de Jaeger (1995, p.61) na **Pai-déia**, ao se referir a Homero como o grande educador da Grécia, apesar de Platão:

*Nem a apaixonada crítica filosófica de Platão conseguiu abalar o seu domínio, quando buscou limitar o influxo e o valor pedagógico de toda poesia. A concepção do poeta como educador de seu povo – no sentido mais amplo e profundo da palavra – foi familiar aos Gregos desde sua origem e manteve sempre a sua importância.*

Os guerreiros não podem ser formados pela poesia. As lamentações e as queixas, próprias da tragédia, não devem, de acordo com a crítica de Platão (1982, p. 99), serem postas na boca dos grandes homens. *Teremos razão para tirar as lamentações aos homens ilustres, deixá-las às mulheres e, sobretudo, às mulheres vulgares (Platão, 1982, p. 100).* Essa inferioridade da mulher deve ser revisitada na cidade ideal de Platão.

Quando se refere à distribuição das ocupações e das funções na cidade, Platão sugere uma suposta igualdade entre homens e mulheres, principalmente na atividade de defesa da República. Nas palavras de Platão (1982, p.180): *não admitiremos por isso como de-*

*monstrado que a mulher difere do homem na relação que nos ocupa e continuaremos a pensar que os guardas e as suas mulheres devem exercer os mesmos empregos.*

As mulheres estariam excluídas das atividades nobres, que necessitam o esforço do pensamento. Isso é próprio dos legisladores e filósofos. Em relação às atividades práticas (e, nesse caso, inclua-se a administração), as mulheres deveriam ser tratadas em igualdade com os homens. Neste sentido, Platão propõe:

*...não há nenhum emprego respeitante à administração da cidade que pertença à mulher enquanto mulher e ao homem enquanto homem; pelo contrário, as aptidões naturais estão igualmente distribuídas pelos dois sexos e é próprio da natureza que a mulher, assim como o homem, participe em todos os empregos, ainda que em todos seja mais fraca do que o homem (Platão, 1982, p. 181).*

Embora cumprindo as mesmas funções administrativas da cidade, a igualdade encontra limites forjados pela própria “natureza” dos dois sexos. Na óptica platoniana, as limitações físicas e intelectuais da mulher devem ser asseguradas: *A mulher e o homem têm a mesma natureza no que se refere à sua aptidão para guardar a cidade, sem esquecer que a mulher é mais fraca e o homem mais forte (Platão, 1982, p. 182).*

Tal compreensão fica clara em relação ao exercício e aos trabalhos da guerra, em que as diferenças físicas do homem e da mulher devem ser resguardadas, dadas a fragilidade e a inferioridade do sexo feminino.

*...as mulheres dos nossos guardas abandonarão as suas roupas, pois que a sua virtude as substituirá; participarão na guerra e em todos os trabalhos relacionados com a guarda da cidade, sem se ocuparem de outra coisa; somente lhes atribuiremos no serviço a parte mais leve, por causa da fraqueza do seu sexo.*

Ora, para facilitar a ordem e a harmonia da cidade é que o semelhante deve ser unido ao semelhante. Sendo legislador da cidade,

*...do mesmo modo que escolheste os homens, escolherás as mulheres, reunindo tanto quanto possível as naturezas semelhantes. Ora, aquelas e aqueles que tiveres escolhido, tendo domicílio comum, tomando em comum as suas refeições e não possuindo nada de seu, estarão sempre juntos; e, encontrando-se misturados nos exercícios do ginásio e em tudo o que respeita à restante educação, serão levados por uma necessidade natural, creio eu, a formar uniões (Platão, 1982, p. 185).*

Nestes termos é que se pode entender o sentido de comunidade de mulheres proposto na **República** de Platão. A comunidade visa, principalmente, a quebrar o egoísmo e, conseqüentemente, a ordem da cidade. Se o justo é o cumprimento de funções que cabem à natureza de cada indivíduo, podemos justificar a necessidade de uma união coletivista ou até de um amor coletivista, que possa conter os ímpetos individualistas dos seres humanos, quando o maior bem é a saúde da cidade.

## O amor coletivista

A proposta de Platão, para manter a ordem e a saúde da cidade, é que o semelhante se mantenha coeso. Neste caso, as mulheres dos guerreiros devem ser coletivistas, gerando uma socialização do amor e do afeto. De acordo com as ilações platônicas

*As mulheres dos nossos guerreiros serão todas comuns a todos: nenhuma delas habitará em particular com nenhum deles; de igual modo, os filhos serão comuns e os pais não conhecerão os seus filhos nem estes os seus pais (Platão, 1982, p. 184).*

Neste ideal de comunidade encontra-se a ideia de perfeição e fortalecimento da raça. Platão esclarece, contudo, que não se deve partir de uma necessidade geométrica, mas amorosa, para o bem da cidade, daí a necessidade de estabelecer regras de convivência que impeçam a apropriação do outro. Essas regras devem

levar em conta o crescimento da cidade, com um planejamento que possa equilibrar a relação entre nascimentos e óbitos. Para que *a nossa cidade, na medida do possível, não aumente nem diminua* (Platão, 1982, p. 187).

Entretanto, quando se fala de amor coletivo ou de comunidade de mulheres, um primeiro problema logo se apresenta: e os filhos gerados de atos coletivos? Platão (1982, p. 187) sugere que, em hipótese alguma, os filhos tomarão conhecimento do seu pai biológico

*As crianças, à medida que forem nascendo, serão confiadas a pessoas encarregadas de velar por elas, homens, mulheres ou homens e mulheres reunidos; é que as responsabilidades são comuns a um e a outro sexos.*

Na República, e educação é totalmente pública, cabendo ao Estado o total controle dessa atividade. Educar não deve ser tarefa exclusiva das mulheres, ao contrário, de guerreiros e guerreiras, com o intuito de prepará-los para a vida comunitária.

*Estes encarregados levarão os filhos dos indivíduos da escola ao lar e confiá-los-ão a amas que residem à parte, num bairro da cidade* (Platão, 1982, p. 187).

Os vícios familiares não devem interferir na educação das crianças consideradas normais, no que se refere à saúde física e mental. O egoísmo não será conhecido, o individualismo deverá ausentar-se de tal formação e a suposta interferência paterna abolida, uma vez que a referência biológica não deve existir.

No entanto, há um dilema que se apresenta, quanto aos nascimentos das crianças geradas “coletivamente”. Consoante Platão (1982, p. 187), o dilema envolve os *indivíduos inferiores*, que terão uma educação à parte, para conviverem em um mundo clandestino. É que, além dos indivíduos inferiores – com pouca racionalidade – poderemos encontrar as crianças que, ao nascer, apresentam alguma deformidade: os deficientes físicos e/ou mentais. Platão (1982, p. 187) sugere que *para os filhos dos indivíduos inferiores e mesmo os dos outros que tenham alguma deformidade escondê-los-ão*

num lugar proibido e secreto, como convém. Isso se justifica pela necessidade de conservação da pureza da raça dos guerreiros.

Quanto à amamentação, a mulher guerreira só o fará de acordo com a estrita necessidade, utilizando-se de todos os cuidados para que não haja reconhecimento entre lactantes e progenitoras. Caso a mãe não apareça para o ofício da amamentação, imediatamente deve ser procurada outra mulher que o faça.

Platão refere-se ainda ao tempo justo de procriar. As mulheres parirão para a cidade dos vinte aos quarenta anos, já os homens procriarão para a cidade até os cinquenta e cinco anos, tempo máximo para geração de filhos fortes e saudáveis. O respeito aos preceitos deve ser rigoroso e o descumprimento significa ato de injustiça e desordem para a cidade.

*Assim, se um cidadão, mais velho ou mais novo, se intrometer na obra comum de procriação, declará-lo-emos culpado de impiedade e injustiça, visto que dá ao Estado um filho cujo nascimento secreto não foi colocado sob a proteção das preces e sacrifícios que as sacerdotisas, os sacerdotes e toda a cidade oferecerão para cada casamento, a fim de que de homens bons nasçam filhos melhores e de homens úteis filhos ainda mais úteis (Platão, 1982, p. 188).*

Essa proposta de Platão considera a cidade indivisível, um lugar onde cada um só terá a posse do seu corpo e todo o resto é comum. A união gerada coletivamente (des)constrói o laço gerado na unidade familiar. Na proposta de Platão (1982, p. 189),

*Todos os filhos que nascerem do sétimo ao décimo mês, a partir do dia em que se casa um guarda, serão chamados por ele, os do sexo masculino de filhos, os do sexo feminino, filhas; a ele, chamar-lhe-ão pai; chamará netos aos filhos destes; eles, por sua vez, chamar-lhes-ão, avô, a ele e aos seus companheiros de casamento, e chamarão avós às suas companheiras.*

Significa dizer que todos os filhos gerados no período em que seus pais estejam aptos à procriação serão tratados como irmãos



e, nesse caso, não poderão contrair união entre si, com exceção de um caso, segundo Platão (1982, p. 189), no qual *a lei permite que irmãos e irmãs se unam se tal casamento for decretado pelo sorteio e, além disso, aprovado pela Pítia.*

Desta forma Platão idealiza a comunidade de mulheres que se harmonizam, como elementos de uma constituição justa que visa exclusivamente ao bem da cidade e à felicidade coletiva.

Em *Diálogo de Plotino e Porfírio/Opúsculos morais*, o poeta Giacomo Leopardi encontra, no pensamento de Platão, sinais de um mundo antigo desfibrado. Para Leopardi (1996, p. 439), a busca da verdade em Platão representaria um abandono do corpo e das paixões.

*Platão espalha em seus escritos aquelas doutrinas da vida futura a fim de que os homens começando a duvidar e suspeitando de seu estado depois da morte, incertos e temendo muitos castigos e calamidades futuras, se contivessem durante a vida para não cometer injustiças e outras más obras (Leopardi, 1996, P.439).*

O temor gerado pela filosofia platônica e, ao mesmo tempo, a ânsia de verdade, ou *vontade verdade*, conforme a expressão de Nietzsche (1983, P. 213), analisada por Machado (1999, P. 75) e Vasconcelos (1998), gera na filosofia ocidental o suposto predomínio da razão ou de um modelo de racionalidade. Essa ordem cósmica gerada e absorvida na cidade de Platão encontra o grande fundamento na *ideia do bem* e no ideal de justiça. A educação reflete essa ideia.

Se levarmos em conta que o justo é cada segmento cumprir as funções predeterminadas pode-se pensar que alguns indivíduos já nascem belos, bons, sábios, justos ou virtuosos. Os setores subalternos e as camadas inferiores só possuem duas opções: o trabalho, que naquele contexto representava uma atividade vil, ou a arte da guerra.

Assim, a educação tem como uma das metas fundamentais preparar o guerreiro. O filósofo se encontra em uma linhagem superior, que lhe confere racionalidade ou possibilidades maiores que

as de outros indivíduos. O escravo, por exemplo, é simplesmente destituído de racionalidade e nem alma possui, mas o guardião passa a ser um elemento-chave na República. É nesse caso que se pode pensar a educação das mulheres como sendo igual à educação masculina e é o que Platão descreve como ginástica para o corpo e música para a alma.

As diferenças de funções que são estabelecidas fazem parte da condição inferior da natureza feminina, mas não significa que as mulheres não possam cumprir as mesmas funções que os homens, se for para o bem da cidade. Neste caso, é necessário que essas mesmas funções sejam cumpridas, pois se trata do semelhante e são os iguais que geram os elementos superiores. É, de certa forma, o mesmo movimento encontrado no banquete quando se trata do amor superior, que é o amor masculino.

Parece evidente que o projeto político de Platão representa uma ideia de cidade perfeita, onde a vontade coletiva do povo é a força que dá sentido à sua grandiosidade. Isso quer dizer que a situação da mulher na polis grega era muito pior do que aquela proposta na República, o que demonstra, já nos primórdios do pensamento ocidental, um processo crescente, ou tentativa articulada racionalmente, de deturpação na arte de pensar o feminino.

Isso gerou e/ou fortaleceu um modelo de racionalidade masculina em que os elementos ligados à sensibilidade e à paixão deveriam ser mutilados. É da mesma forma que Platão se insurge contra os poetas e, principalmente, contra os poetas trágicos. Esse modelo de racionalidade deve ser revisitado e o lugar do feminino no ofício de pensar deve ser assegurado com a intensidade de beleza, suavidade e esplendor na bela alma da mulher.

## **Referências**

ARENDT, Hannah. **A Condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

ARISTÓTELES. **Tratado da política**. Portugal: Europa América, 1977.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 2** – O Uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

JAEGER, Werner. **Paidéia** – A Formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LEOPARDI, *Giacomo*. Diálogo de Plotino e Porfírio/ Opúsculos Morais. **Poesia e Prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996. Pp. 437-448.

MACHADO, Roberto. **Nietzsche e a verdade**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia ciência**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).pp. 187-223

PLATÃO. **A República** - Diálogos I. Portugal: Europa América, 1982.

\_\_\_\_\_. **O Banquete**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. ( Coleção Os Pensadores).

VASCONCELOS, J. Gerardo. (Org). *Educação ciência na pós-modernidade: atalhos do poder ou vontade de verdade?*. In. **Correntes modernas da filosofia da Ciência**. Cadernos da Pós Graduação em Educação da UFC (Mestrado e Doutorado), nº 10, 1998.2, pp.116



# REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA

*José João Neves Barbosa Vicente*

A atividade de ensino é praticada em todas as sociedades, sobre isso ninguém tem dúvida, mas é preciso destacar que o seu propósito não está claro para todos, por isso é frequentemente tomada como objeto de estudo e de reflexão por parte de especialistas e estudiosos, os resultados e posicionamentos raramente são convergentes e convincentes. Na verdade, para ser claro e objetivo, todos devem estar cientes que “é porque o ensino está em crise”, como alertou Bordieu (1997, p.96), “que há uma interrogação crítica sobre o que é ensinar”, caso contrário, nem mesmo esta reflexão seria necessária. Do baixo latim, *insignare*, uma alteração de *insignire* como sublinharam Barbosa-Lima, Castro e Araújo (2006, p.240), a palavra “ensinar”, de acordo, por exemplo, com a compreensão de Anastasiou e Alves (2004, p.13), significa “marcar com um sinal, que deverá ser de vida, busca e despertar para o conhecimento”. Ensinar, portanto, é preciso dizer logo de início, não tem qualquer relação com a prática de tutelar mentes, formar “profissionais” ou inculcar ideias, mas sim com o “despertar”; não deve induzir e nem interferir, mas apenas propiciar e contribuir para que o indivíduo possa enxergar a “realidade” com seus próprios olhos e compreendê-la com a sua própria mente. Aquele que está disposto a ensinar algo a alguém, também deve estar disposto, conforme observações de Japiassu (1983, p.17), a ensinar a “pensar”, a ensinar a “aprender”, a se construir e a se reconstruir, a fazer perguntas e a questionar “o já sabido”, pois a tarefa daquele que ensina é “provocar” desequilíbrio ou “necessidades psicológicas, desejo de pesquisa, espírito de busca, sede de descoberta”.

O ensino simplesmente “morre” quando é transformado em instrumento de manipulação, controle e imposição; não há nada de errado em ensinar, só não se pode dizer o mesmo em relação ao modo como se ensina.

Pode-se dizer que ensinar é uma atividade nobre, por isso poucos são aqueles que verdadeiramente ensinam, pois em um mundo cujo objetivo maior consiste em encontrar “meios eficazes” para satisfazer os próprios interesses, não são muitos os que estão aptos e dispostos a lidar com algo nobre. São raros aqueles que conseguem entender e praticar o ato de ensinar como algo cujo propósito nada tem a ver com interesses particulares, sejam eles individuais ou de grupos, e nem se alinha, para utilizar aqui as palavras de Hirst (1971, p.5), com “atividades como doutrinar, pregar, anunciar e propagandear”. O ato de ensinar dispensa a defesa ou a propagação da opinião pessoal perante aquele que está sendo ensinado. Da mesma forma que para “ensinar a amar a sabedoria”, como disse Ranovsky (2011, p.21), “é preciso saber amar a sabedoria”, para ensinar é preciso saber ensinar; “ensino”, diz Freire (1996, p.32), “porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago”. De acordo com estudos desenvolvidos por Reboul (1985, p.18-19), pode-se dizer que o objetivo supremo da atividade de ensino nada mais é senão contribuir para a formação do homem como ele é, isto é, livre das orientações preconcebidas que pretendem fazer dele um “produto”. Nesse sentido, aquele que ensina não pode, em hipótese alguma, querer integrar o indivíduo “nesta ou naquela comunidade nacional, profissional ou religiosa”, não pode querer fazer do outro um produto da sua vontade ou um “militante” em defesa das suas ideologias e nem incutir nele ideias preconcebidas, mas sim auxiliá-lo, na medida do possível, a “entrar na comunidade humana, transcendente às épocas e às fronteiras”. O ato de ensinar, como sublinhou Heidegger (1987, p.79), não pode dar ou oferecer algo ao indivíduo, pois este só começa a aprender “quando experimenta aquilo que toma como sendo o que verdadeiramente já tem”, ou seja, “o verdadeiro aprender”

surge “onde o tomar aquilo que já se tem é um *dar a si mesmo* e é experimentado enquanto tal. Por isso, ensinar não significa senão deixar os outros aprender”.

O ensino deve visar em cada indivíduo, pelo menos dois atos fundamentais: o de compreender e o de pensar livremente, atividades que ninguém pode e nem está autorizado por nenhum tipo de autoridade a fazer no lugar do outro. É preciso, portanto, deixar que cada indivíduo seja ele mesmo, sem retirar e nem colocar absolutamente nada. Ninguém tem “o direito”, como disse Adorno (1995, p.141), “de modelar as pessoas”, mas sim de contribuir para a “produção de uma consciência verdadeira”. A contribuição do ensino, para utilizar aqui as palavras de Freire (2014, p.48), deve impedir que os indivíduos se sintam “castrados”, principalmente “no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo”. Não se pode falar de ensino quando não se consegue guiar cada indivíduo, não para o lado esquerdo ou direito, mas sim a se tornar “aquilo que ele é”; ensinar, para utilizar aqui uma expressão de Rousseau (2004, p.14), significa “impedir que algo seja feito”. Não se pode falar de ensino quando há intenção de transformar ou moldar o outro de acordo com ideias e intenções preconcebidas, ou quando se pretende apresentar e defender a deturpação da verdade aos que desejam conhecer a verdade, atitudes desse tipo não apenas caminham na contramão do sentido e do significado de “ensinar”, mas também corrompe a mente daquele que está sendo “ensinado”. Se não te agrada ensinar verdadeiramente, então procure outra coisa para fazer, como disse Agostinho (2005, X, 14), “somos ouvidos com maior prazer quando a nós mesmos agrada o nosso trabalho”. Percebe-se, assim, ainda que seja de forma parcial e elementar, o motivo pelo qual a atividade de ensino encontra-se enfraquecida e distorcida, pois a tendência fundamental da maioria dos homens consiste não apenas em defender com todas as forças os seus interesses particulares e impor sobre os outros as suas ideias, crenças e vontades, mas também em enxergar o que é nobre como algo de menor importância. Em relação à atividade de ensino, na maioria das vezes são transmitidas as próprias inter-

preações, uma atitude que não significa necessariamente pensar e nem uma contribuição para que o outro pense, pois “pensar”, como disse Deleuze (1992, p.132), “é sempre experimentar, não interpretar, mas experimentar, e a experimentação é sempre atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer”.

Ensinar, como disse Cerletti (2008, p.10), “implica assumir um compromisso e uma responsabilidade muito grandes”. Em termos gerais, pode-se dizer que ensinar é maior de que qualquer emprego e está acima de todos os interesses, crenças e ideologias individuais ou de grupos; é também uma atividade que está para além de toda e qualquer defesa ou condenação de uma ideia, instituição, situação ou condição específica. Nas palavras de Comenius (2006, p.29), “educação é a cura para a corrupção do gênero humana”, mas aqui é preciso dizer que ensinar verdadeiramente é uma prevenção eficaz contra a “corrupção” dos homens, e somente um ser imune à corrupção exerce, de fato, essa atividade. Quando se trata de ensinar, o que está em causa é o homem, não este ou aquele homem específico e nem este ou aquele grupo de homens, mas sim o seu pensamento, afinal, “sem o sopro da vida”, diz Arendt (2000, p.94), “o corpo humano é um cadáver”, mas “sem o pensamento, o espírito humano está morto”. O ato de ensinar deve manter vivo o “espírito humano” alimentando o pensar livre em cada indivíduo e evitar também o que Alves (2004, p.21) chamou de “pecado”, que consiste em ensinar “as respostas antes que tivesse havido perguntas”. Aquele que se envolve com a atividade de ensino deve estar totalmente consciente da sua função, não pode ser marionete nas mãos dos outros e nem pretender manipular, controlar ou fazer dos outros um ser dependente das suas vontades. Apenas um ser livre é capaz de conduzir o outro à liberdade, quem não é livre não deve ensinar, não deve lidar com algo que exige liberdade, pois nada tem a oferecer. Como disse Rancière (2002, p.30), “quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender”.

É preciso que na atividade de ensino todos tenham o compromisso primordial com o pensar livre e com o despertar dessa



atividade em cada indivíduo, mas para que isso aconteça efetivamente, aquele que ensina deve também pensar de forma livre. Nas palavras de Rancière (2002, p.44-45), “para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio. É preciso conhecer-se a si mesmo como viajante do espírito, semelhante a todos os outros viajantes, como sujeito intelectual que participa da potência comum dos seres intelectuais”. Definitivamente, portanto, ensinar não é uma função para sonâmbulos que não são capazes de outra coisa senão criar sonâmbulos, isto é, modelos perfeitos, nas palavras de Arendt (2000, p.143), de “homens que não pensam”. Eles caminham, mas como disse Lorieri (2012, p.236), “não sabem nem por que e nem para onde caminham”. São indivíduos altamente manipulados e manipuláveis que apenas conseguem contribuir para criação ou perpetuação de seres da mesma espécie. Fica assim evidente que vale a pena todo o esforço possível no sentido de despertar o pensar sem cabresto, ou como disse Freire (2003, p.104), proporcionar “meios para o pensar autêntico”, pois sua ausência representa a própria morte do homem como tal. Aquele que ensina não pode, portanto, abrir mão em nenhum momento de “trazer o aluno”, conforme as palavras de Freire (1996, p.86), “até a intimidade do *movimento* do seu pensamento”.

Tudo o que já foi dito até aqui sobre o ensino, se aplica rigorosamente ao ensino de filosofia, seu propósito também não pode ser outra coisa senão despertar o pensar livre. Na verdade, aquele que se envolve com o ensino de filosofia perde todo o seu sentido e utilidade se for incapaz de contribuir com essa tarefa e conduzir a filosofia a efetivar sua missão que consiste essencialmente, nas palavras de Hoz (1991, p.17), no “esclarecimento das ideias”, ou como disse Wittgenstein (2001, p.177), no “esclarecimento lógico dos pensamentos”. Quando se fala de “filosofia”, necessariamente faz-se referência a algo que, para Lipman (2001, p.51), por exemplo, “representa para o ensino do pensamento o que a literatura representa para o ensino da leitura e da escrita”. Despertar o pensar livre é o objetivo por excelência do ensino de filosofia, não se pode imaginá-lo de outra forma, nem mesmo a própria filosofia

tem existência na ausência desse modo de pensar. Como assinalaram, por exemplo, Gallo & Kohan (2000, p.184), a filosofia “leva consigo o seu produto e não é possível fazer filosofia sem filosofar, nem filosofar sem fazer filosofia”. Nesse sentido, antes de ensinar a filosofia é preciso “cumprir a lei da filosofia em si mesma”, o que, para Nietzsche (1978, p. 53), significa viver “filosoficamente” em qualquer tempo e lugar evitando que a filosofia seja determinada “por governos, igrejas, academias, costumes e covardias dos homens”. Falar de ensino de filosofia é, portanto, falar de filosofar, este é o seu começo, meio e fim. Não se pode separar, em hipótese alguma, o ensino da filosofia do filosofar, pois “na filosofia”, como observaram Falabretti e Oliveira (2012, p.14), “o pensar, o escrever, o ler e o ensinar se articulam de forma decisiva”.

Nas palavras de Bornheim (2003, p.13), “a atitude inicial do filósofo determina o caráter último de sua filosofia”. Quando se trata de ensinar a filosofia, certamente ninguém deve pretender exercer essa atividade sem antes pensar filosoficamente, sem antes pensar de forma livre, sem antes filosofar; “ensinar o desejo pela filosofia”, como disse Duhart (2009, p.102), “é mostrar ao outro nosso próprio desejo”, por isso “o problema do ensino de filosofia”, diz Cerletti (2004, p. 19), “não é um problema pedagógico, mas, acima de tudo, uma questão filosófica”, ou como disse Carrihlo (1987, p.15), “os verdadeiros problemas do ensino da filosofia não são de ordem pedagógica, mas filosófica”; cabe, portanto, à filosofia “o direito e a responsabilidade de se pronunciar, em primeira instância”, como observou Vicente (1992, p.344), “sobre o seu ensino e a sua própria pedagogia”. Filosofar para ensinar e ensinar a filosofar são os pilares fundamentais do ensino de filosofia. Ensinar a filosofia, portanto, é fundamentalmente dar uma oportunidade para que o pensamento se apresente como uma atividade livre e evitar a perpetuação ou a produção de indivíduos cuja mente tende ao servilismo e à dependência; é contribuir para que o indivíduo ordene seus pensamentos, pense conscientemente e jamais permita que sua mente seja tutelada por outra. A filosofia é, na verdade, uma grande liberdade que exige a liberdade de quem ensina e de

quem é ensinado, nesse sentido, limitar o seu campo de atuação é ampliar espaços para servidão, dependência e tirania. A triste verdade, no entanto, é que a sociedade contemporânea mergulhada no consumo desenfreado e empenhada em obter o máximo de lucro possível, tende cada vez mais a limitar esse espaço ao mínimo.

De um modo geral, a preocupação com o ensino empenhado em promover indivíduos capazes de pensar livremente foi substituído pelos interesses políticos e mercadológicos, o objetivo agora é produzir seres pretensiosos político e economicamente. Por toda parte o que se vê, para utilizar aqui as palavras de Lipovetsky (2004, p.61), é o nascimento de “uma cultura hedonista e psicologista que incita à satisfação imediata das necessidades” e “enaltece o florescimento pessoal”; o lema é “consumir sem esperar” e “não renunciar a nada”. As instituições de ensino, por sua vez, como disse Murcho (2002, p.10), “são parte de uma máquina burocrática, gerada por burocratas que tudo o que procuram é uma promoção pessoal”, assim, muitos “apequenam a filosofia”, como observou Goto (2007, p.55), “atrelando-a às demandas e necessidades do mercado, reduzindo seu papel a uma função social e política em que se encontra amenizado ou minimizado seu trabalho problematizador”. Portanto, quando o ensino de filosofia é pensado e praticado distante do seu propósito original, ou em outras palavras, quando é arrastado para preocupações políticas e necessidades que nada tem a ver com o seu objetivo, não se tem mais nem a filosofia e nem o seu ensino. É importante lembrar, como disse Nóvoa (2005, p.25), que “as leis” referentes ao “ensino nunca traduziram a realidade existente, nem sequer a realidade possível”, elas “foram sempre textos programáticos que se limitaram a condensar, num dado momento, as vontades ou as intenções de certos grupos ou personalidades”. É o momento de enfatizar que a filosofia em si mesma não se alinha com os interesses mercadológicos e políticos, sua preocupação fundamental é com o pensar livre, e ensinar a filosofia não é outra coisa senão despertar essa atividade em cada indivíduo. Todos precisam lembrar, como destacou Obiols (2002, p.13), que desde o nascimento das universidades, “o ensino de filosofia” sem-

pre “ocupou um lugar relevante na educação”, a própria UNESCO, desde sua fundação, sempre enfatizou o papel do ensino da filosofia na “formação do cidadão e por constituir o núcleo de uma formação cultural e humanística”. É preciso, portanto, manter a filosofia, de acordo com as palavras de Kant (1980, p.407), como o exercício do “talento da razão, fazendo-a seguir seus princípios universais”.

É preciso registrar, no entanto, que a tendência atual teima em seguir o caminho inverso. Isso não se explica simplesmente porque o ensino de filosofia, para utilizar aqui as palavras de Cerletti (2008, p.15), “adquiriu uma dimensão estatal” e é definido de acordo com os interesses do Estado, ou porque seus conteúdos e critérios encontram-se estabelecidos nos planos oficiais e seguem as normas institucionalizadas, mas também é preciso dizer que tal tendência se explica pelo fato de “desde sempre”, como disse Schopenhauer (1991, p.46-47), “poucos filósofos foram professores de filosofia e, proporcionalmente, ainda menos professores de filosofia foram também filósofos”; portanto, muitos que se envolvem com o ensino de filosofia, não são “filósofos” e, consequentemente, não sabem o que é “filosofia”, pois como disse Morente (1980, p.23), “só se sabe o que é filosofia quando se é realmente filósofo”, quando se tem “dela uma vivência”. É necessário destacar que quando se trata de ensino de filosofia, não significa “mais uma disciplina a ser ensinada e aprendida”; na filosofia, como disse Dantas (2002, p.61), “se define, se pratica e se põe em jogo a essência e a própria natureza de ensinar e aprender”. A filosofia, nas palavras de Merleau-Ponty apud Ferreira Jr (2011, p.341), “sente-se mal no já feito”, ela exige um exercício constante de reflexão e crítica, assim, aquele que se envolve com o seu ensino, não deve condicioná-la aos interesses dos burocratas e nem às questões mercadológicas, mas sim comprometer-se de início ao fim com o ensino e o despertar daquilo que Obiols (2002, p.13) chamou de “uma radical atitude crítica”, pelo menos se ainda há algum interesse “que os seres humanos sejam donos de suas vidas e capazes de pensar e de transformar o mundo em que vivem”.

Não se pode imaginar a filosofia, seja em qualquer lugar ou situação, sem a liberdade e sem o pensar livre, isto é, sem o filosofar; é por isso que o seu ensino não pode visar algo diferente.

Mas antes de ensinar a filosofia é preciso dar o primeiro passo que consiste fundamentalmente em aprender a pensar, aquele que não está disposto a fazer isso, provavelmente não conseguirá contribuir efetivamente com o ensino de filosofia. Contribuir para o desenvolvimento do pensar livre e crítico é essencial na atividade de ensino de filosofia, mas é preciso sublinhar, como disse Kohan (2002, p.40), que “é impossível ensinar a pensar sem aprender a pensar”, e para que um indivíduo aprenda a pensar, ele precisa necessariamente aprender “a deixar que os outros pensem”, isto é, ele precisa aprender “a deixar pensar” e jamais pretender exercer esse tipo de atividade no lugar do outro e nem agir no intuito de impor suas ideias, vontades e desejos sobre os outros. Para que um indivíduo alcance o conhecimento, não existe melhor instrumento do que o livre exercício do pensar; portanto, deixe-o pensar. Quando se ensina a filosofia o indivíduo é convidado, nas palavras de Cerletti (2004, p.14), “a compartilhar uma atividade que supõe um esforço, é certo, mas abre a enorme perspectiva de chegar a enfrentar-se com o novo”. E quando há chance de “novidade, quando aparece algo que antes não havia, em alguma medida, transformamos o mundo”. É por isso que aquele que ensina a filosofia, como sublinhou Torreão (2012, p.150), deve ser “um despertador, um provocador do espanto inicial que obriga o filosofar”. Nesse sentido, ao ensinar a filosofia, é necessário “filosofar para que o aluno se contagie, se infeccione, pois esse não é um simples ensinar nem um replicar”, trata-se principalmente de “exercitar a coragem semelhante aquela quando aprendemos a andar: faz-se sabendo da queda, mas não se desiste por isso. A dor da queda é sempre quem ilumina o apreender”.

Ensinar a filosofia é “uma tarefa libertadora” praticada por aquele que já está liberto. Para utilizar aqui as palavras de Freire (2001, p.78), ensinar não significa “encorajar os objetivos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos”, mas sim “originar a possibilidade” para “que os estudantes se tornem donos de sua própria história”; é por isso que ainda de acordo esse autor, em seu livro *Pedagogia de autonomia*

(1996), “ensinar exige alegria e esperança”, não se alinha, portanto, com tristeza e pessimismo. Quando aquele que ensina opta pelo pessimismo, ele escolhe o caminho contrário ao ensinar. Nunca é demais lembrar e enfatizar que “o ensino da filosofia”, como sublinhou Boavida (2006, p. 137), “terá de ter a preocupação simultânea de seduzir pelo pensamento e para o pensamento”. Ensinar filosofia é, sem dúvida, algo “admirável”, principalmente se aquele que ensina, um dia viveu a filosofia de forma “admirável”, isso inclui, além de outras coisas, diz Thoreau (2009, p.29), “amar a sabedoria a ponto de viver segundo os seus ditames, uma vida de simplicidade, independência, magnanimidade e confiança”.

## Referências

ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

AGOSTINHO, Santo. *A instrução dos catecúmenos*. 2ª ed. Trad. Maria da Glória Novak. Petrópolis: Vozes, 2005.

ALVES, Rubem. *O desejo de ensinar e a arte de aprender*. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: UNIVILLE, 2004.

ARENDT, Hannah. *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar*. Trad. Antônio Abranches; César Augusto R. de Almeida; Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

BARBOSA-LIMA, Maria da Conceição; CASTRO, Giselle Faur de; ARAÚJO, Roberto Moreira Xavier de. *Ensinar, formar, educar*

e instruir: a linguagem da crise escolar. *Ciência e Educação*, v. 12, n. 2, p. 235-245, 2006.

BOAVIDA, João. Ensino da Filosofia. In: CARVALHO, A. D. (Coord.). *Dicionário de filosofia da educação*. Porto: Porto Editora, 2006.

BORNHEIM, Gerd. A. *Introdução ao filosofar*. São Paulo: Globo, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *Les usages sociaux de la science*. Paris: INRA, 1997.

CARRILHO, Manuel Maria. (1987) *Razão e transmissão da filosofia*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1987.

CERLETTI, Alejandro. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.

\_\_\_\_\_. Ensinar Filosofia: da pergunta filosófica a proposta metodológica. In: KOHAN, Walter (Org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

COMENIUS, Jan Amos. *Didática magna*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DANTAS, Rogério. Filosofia, educação e história. In: KOHAN, Walter. (Org.). *Ensino de filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DUHART, Olga Grau Otra vez el deseo. Para pensar la enseñanza de la filosofía. *Revista de Filosofía*, v.65, p.97-103, 2009.

FALABRETTI, Ericson; OLIVEIRA, Jelson. *Didática da filosofia*. Curitiba: IESDE, 2012.

FERREIRA JR, Wanderley J. Ensinar e aprender Filosofia num contexto de morte do desejo de filosofar. *Filosofia e Educação*, v.3, n.1, p.336-351, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.

GALLO, Silvio; KOHAN, Walter. *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GOTO, Roberto. “Que bagulho é isto – filosofia?” In: SILVEIRA, Renê; GOTO, Roberto (Org.). *Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo: Loyola, 2007.

2. HEIDEGGER, Martin. *Que é uma coisa?* Trad. Carlos Morujão. Lisboa: 70, 1987.

HIRST, Paul. What is Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, v.3, n.1, p.5-18, 1971.

HOZ, Victor García. Presentación. In: GIRALT, Eudaldo Forment, et al. *Enseñanza de la filosofía en la educación secundaria*. Madrid: Ediciones Rialp, 1991.

3. JAPIASSU, Hilton. *A pedagogia da incerteza*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Trad. Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo, Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).



KOHAN, Walter. Perspectivas atuais do ensino de filosofia no Brasil. In: A. FÁVERO, Altair; RAUBER, Jaime; KOHAN, Walter (org.). *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.

LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. Trad. Ann Mary Fighera Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 2001.

LIPOVETSKY, Gilles. *Os tempos hipermodernos*. Trad. Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LORIERI, Marcos Antônio. A educação entre a tradição e as exigências de inovação: papel do pensamento. *Revista da FAEF-BA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 38, p. 229-237, jul./dez. 2012.

MORENTE, Manuel Garcia. *Fundamentos de filosofia: lições preliminares*. Trad. Guillermo da Cruz Coronado. São Paulo: Mestre Jou, 1980.

MURCHO, Desidério. *A natureza da filosofia e seu ensino*. Lisboa: Plátano, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. A Filosofia na época trágica dos gregos. In: *Obras Incompletas*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril cultural, 1978.

NÓVOA, António. *Evidentemente. Histórias da educação*. Porto: Asa, 2005.

OBIOLS, Guillermo. *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires: Fondo De Cultura Económica, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANOVSKY, Alejandro. *Filosofía del docente filósofo*. Buenos Aires: Colisión Libros, 2011.

REBOUL, Olivier. *Filosofia da educação*. Trad. Luiz Damasco Penna. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SCHOPENHAUER, Arthur. *Sobre la filosofia de Universidad*. Trad. Mariano Rodriguez. Madrid: Ediciones Tecnos, 1991.

THOREAU, Henry. *Walden ou a vida nos bosques*. Trad. Astrid Cabral. Lisboa: Antígona, 2009.

TORREÃO, Rita Célia Magalhães. *Nas asas da borboleta: filosofia de Bergson e educação*. Salvador: EDUFBA, 2012.

VICENTE, Joaquim Neves. Subsídios para uma didáctica comunicacional no ensino- aprendizagem da filosofia, *Revista Filosófica de Coimbra*, 2, p.321-358, 1992.

Wittgenstein, Ludwig. *Tractatus logico-philosophicus*. Trad. Luiz Henrique Lopes dos Santos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

# FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: EMANCIPAÇÃO OU DOMINAÇÃO?

*Pablo Enrique Abraham Zunino*

O objetivo deste texto é pensar a relação entre filosofia e educação a partir de uma problemática que pode ser formulada da seguinte maneira: se a filosofia é entendida como interrogação espontânea, movida pela curiosidade natural do ser humano, a filosofia acadêmica ensinada nas universidades, da qual se nutre também o ensino escolar, não estaria operando um corte com essa curiosidade natural? E se é assim, o equilíbrio entre o ensino de filosofia universitária e a curiosidade natural poderia ser mantido? Afinal, para que e como ensinar filosofia nas escolas? O que pode a filosofia dizer sobre isso? Não pretendo aqui responder essas questões, apenas aprofundar alguns conceitos que poderiam ajudar no encaminhamento de alguma resposta. Mas antes do que isso, o conteúdo deste artigo visa alinhar algumas notas preliminares sobre a função da filosofia no processo educativo.

Dito de outro modo, qual seria o papel da educação e do ensino de filosofia para compreender as tensões entre autonomia de pensamento e dominação cultural? Na qualidade de professores de filosofia, estamos contribuindo para a emancipação intelectual dos nossos alunos ou, ao contrário, os adestramos para uma submissão ao controle institucional? É isso que nos incita a pensar a provocativa reflexão de Silvio Gallo ao final do seu livro sobre Deleuze.<sup>1</sup> Como acreditar nessa utópica visão de uma filosofia libertadora,

---

1 - GALLO, S. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

capaz de opor resistência aos mecanismos de controle? Como fazer proliferar o pensamento ao invés de paralisá-lo?

O nosso itinerário para tentar formular e responder em parte essas questões deverá atravessar três momentos diferentes da história da filosofia: a valorização da subjetividade e do bom senso em Descartes, o apogeu da razão no iluminismo e o retorno ao bom senso em Bergson, equilibrando inteligência e emoção na busca por uma educação integradora e criadora.

## Curiosidade e objetivismo

No início da modernidade, a filosofia procurava uma noção diferente de “ciência” e de “saber”, não mais como algo que pode ser transmitido por outrem (seja pela educação dos professores, seja como herança da tradição), mas sim como aquilo que pode ser encontrado em si mesmo.<sup>2</sup> Nesse sentido, a crítica à escolástica, que era o sistema vigente de educação, aparece como primeira tarefa do projeto filosófico de Descartes, quem teve o mérito de desenvolver um método capaz de conhecer a verdade sem questionar imediatamente os valores cristãos, que reaparecem de forma paradoxal na chamada “Moral provisória” que complementa a noção de “bom senso” apresentada no *Discurso do método*.<sup>3</sup>

Em um primeiro momento, portanto, a questão da emancipação pode ser caracterizada historicamente. Com efeito, a filosofia – sobretudo, no contexto da educação – sempre teve um papel

---

2 -Cf. SEVERINO, A. J. *Filósofos e a educação – Descartes* [DVD]. São Paulo: Atta Mídia. Tomamos esse material como base para caracterizar a relação entre o pensamento de Descartes e a educação, transcrevendo trechos comentados livremente.

3 -DESCARTES, R. *Discurso do método*. São Paulo: Abril Cultural, 1979 (Col. Os Pensadores).

emancipatório, seja de Deus (como no tempo de Descartes)<sup>4</sup> ou daquilo que nos oprime, nos aliena, nos impõe injustiça ou violência. Assim, a atitude filosófica de colocar tudo em dúvida, sem importar de onde ou de quem venha o conhecimento, já nos situa nesse lugar da emancipação, ao menos no plano do pensamento. Duvidamos dos nossos sentidos ao perceber que eles nos enganam. Isto se relaciona com o problema da educação, na medida em que a aprendizagem da criança por via da percepção, o desenvolvimento do próprio pensamento e a distinção entre realidade e aparência estão na base da formação do próprio sujeito.

Assim, a atitude crítica da filosofia é uma sistematização da curiosidade natural do ser humano e do seu assombro perante o mundo; um posicionamento crítico perante a tradição e perante o conhecimento não pensado, que prepara o terreno para pensar a educação à luz da filosofia. Duvidar é um gesto simples, natural para toda criança, que se intensifica na adolescência.<sup>5</sup> Ao tornar-se filosófica, a dúvida adquire todo um potencial crítico de emancipação, porque implica em não aceitar como verdadeiro aquilo que o outro falou, seja um filósofo importante, um professor ou até nossos pais. Esta atitude de recusa da autoridade vertical, pautada no amplo debate horizontal da argumentação filosófica, é também um ato de resistência.<sup>6</sup> Todo o trabalho filosófico é realizado com a própria razão, sem intervenção da “iluminação divina”. A atitude crítica na

---

4 -Como se sabe, os filósofos da época não eram ateus, mas percebiam que a Natureza tinha suas próprias leis, as quais podiam ser conhecidas independentemente da fé e dos dogmas religiosos, o que significa admitir certa autonomia do mundo em relação a Deus. A maioria desses filósofos eram matemáticos. Leibniz chegaria a afirmar que o mundo foi escrito por Deus em linguagem matemática; antes dele, Galileu distinguiu duas verdades ou dois livros do mundo: a Bíblia e a matemática.

5 -Daí a importância de incentivar o gosto pela leitura nas crianças, visando à formação de futuros pensadores, não necessariamente filósofos, mas sim leitores curiosos e admirados. São eles que, ao se tornarem adultos, deverão enfrentar os novos desafios na educação (cf. Projeto de Extensão PIBEX – Edital 2016: oficinas de leitura e contação de histórias).

6 -Cf. ZUNINO, P. “Intuição e criação: a filosofia como ato de resistência”. *Revista Sísifo*: UEFS, 2016.

forma de dúvida metódica é, portanto, genuinamente filosófica. Ela permite a Descartes iniciar um processo de emancipação do dogmatismo religioso que impregnava a filosofia desde a Idade Média. Daí a caracterização do projeto iluminista da modernidade como uma tentativa de iluminar as trevas do obscurantismo teológico. A razão humana passa a ser entendida como uma “luz natural”.

Os textos pré-críticos de Kant clamam por esse passo importante: devemos fazer um esforço para “sair da minoridade”, isto é, usarmos a nossa própria razão para não deixar-nos influenciar pelo pensamento de outrem.<sup>7</sup> Esse movimento filosófico que toma conta da Europa nos séculos XVII e XVIII, chamado de *iluminismo*, esclarecimento ou ilustração, se caracteriza pela promessa de que a razão (luz natural) iluminaria a inteligência dos homens.

Apesar dos riscos da racionalidade instrumental (que levariam ao positivismo dos séculos XVIII, XIX e XX), esse conhecimento racional permitiria um alto grau de emancipação.<sup>8</sup> Os indivíduos esclarecidos organizariam uma sociedade mais democrática, na qual o poder seria exercido de forma igualitária. Sem aprofundar ainda o caráter ilusório dessa crença no poder da razão, podemos destacar três traços do conhecimento científico que abrem novos horizontes para o agir humano: o espírito crítico (filosófico), a objetividade científica<sup>9</sup> e a profundidade do conhecimento. Isso permitiria tomar decisões no campo da ética, independentemente dos dogmas da Igreja, o que representa um ganho em termos de emancipação.

A ética procura compreender e regular a ação humana. Vimos que Descartes não questionou os costumes e as leis (a ética socialmente vigente), nem a moral cristã. Esse seria o aparente “paradoxo” do *Discurso do Método*: duvidar de tudo, mas deixar a moral cristã intacta? Esse paradoxo, na verdade, responde a duas

---

7 -Cf. KANT, I. *Resposta a pergunta: Que é esclarecimento?* Textos Seletos. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

8 -Posteriormente, a teoria crítica faria o diagnóstico dos excessos da “razão instrumental”, sobretudo Horkheimer no seu livro *Eclipse da razão*.

9 -A questão da objetividade científica será retomada nas páginas subseqüentes, com base no artigo de Kronbauer sobre a dominação pedagógica.

exigências do “bom senso” (tema que será retomado no final deste artigo), e não apenas à racionalidade. De um lado, as regras do método expostas na *Segunda parte* sintetizam o aspecto teórico, marcado pela lógica racional de inspiração matemática, cujo objetivo é obter a verdade como evidência; de outro, o aspecto prático vinculado à ação denota, ao contrário, uma relativização dos costumes, marcada pela verossimilhança encontrada nas viagens, que dá lugar à moral provisória da *Terceira parte*.

Esta é a novidade de Descartes: uma nova postura ética embasada na razão natural, porém, sem confrontar diretamente a ordem estabelecida pela ética cristã. É claro que ele sabia da *Inquisição* e da fogueira, de Giordano Bruno e de Galileu, mas não é só isso que explica sua atitude, aquela que distinguimos anteriormente como “filosófica”. Ele defende a ética tradicional no plano dos costumes, das leis e da religião, mas propõe uma nova ética, que vai ser explicitada e assimilada com o tempo, ao impregnar a teoria do conhecimento e a mentalidade humana dos séculos posteriores, com o advento da subjetividade e da *filosofia da consciência*. Do mesmo modo podemos pensar a educação em Descartes. Ele não escreve nenhum tratado sobre educação nem uma pedagogia que expresse sua formação jesuíta, baseada no ensino da escolástica. Mas ao conceber um novo método de conhecer pautado no uso crítico da razão – que designamos aqui como “atitude filosófica” –, vislumbra uma concepção diferenciada de educação.

Destacamos, portanto, a importância do método cartesiano, na medida em que permite ao sujeito elaborar racionalmente um conteúdo de pensamento. A atividade filosófica, concebida assim como atitude crítica, revela um aspecto importante da educação. Pois, ao praticar o método científico-filosófico é possível educar a mente do educando, a consciência do aluno. Da valorização do conhecimento científico decorre, então, a principal função da educação, que é ajudar a conhecer o caminho que leva ao conhecimento. Do ponto de vista da postura científica, educar é tornar alguém capaz de re-praticar a metodologia da ciência, isto é, de apropriar-se da atitude filosófica entendida como saber epistemológico. Nesse

sentido, como nota Dewey, a educação é “uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes”.<sup>10</sup> Esta concepção mais filosófica de educação, ao contrário da pedagogia essencialista baseada em conteúdos disciplinares (currículo), enfatiza a iniciação do sujeito à postura investigativa, à prática do próprio método científico.<sup>11</sup>

A confiança iluminista no poder da razão derivou em uma concepção positivista da educação, entendida como uma prática filosófica que valoriza mais os procedimentos do que os produtos. Todavia, uma educação integral não pode permanecer apenas “científica”, reduzida ao aspecto racional, pois deve incluir também questões ligadas à afetividade, à sensibilidade, à intuição e à estética. Como sugere William James, a educação deveria nutrir-se dos estudos na área de psicologia. A psicologia da educação é a ciência que tenta compreender aspectos cognitivos e emocionais do sujeito, indicando caminhos possíveis para a sua educação: “Um conhecimento do aluno tão completo quanto esse, a um só tempo intuitivo e analítico, é certamente o conhecimento que todo o professor deve adquirir”.<sup>12</sup> Retenhamos esse ponto acerca da importância da intuição na educação, que será abordado no final deste trabalho.

Devemos salientar ainda dois aspectos negativos do racionalismo. Em primeiro lugar, a crítica aos excessos da razão, da “racionalidade instrumental”.<sup>13</sup> Além de não conseguir emancipar a humanidade, o conhecimento “da ciência” revelou uma “face

---

10 -DEWEY, J. *Democracia e educação*. Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959, p. 83.

11 -Por isso, o *Discurso do Método* é a obra de referência das disciplinas de “introdução à filosofia” dos cursos da área de humanas e mesmo de outras áreas que precisam ter uma noção mínima da “atitude filosófica” perante o conhecimento (formação humana). Isso pretende atenuar a excessiva formação técnica, orientada pelo mercado.

12 -JAMES, W. “A psicologia e a arte de ensinar” (Trad. Mariana Tavares Ferreira). COGNITIO-ESTUDOS: Revista Eletrônica de Filosofia, São Paulo, Volume 7, Número 2, julho - dezembro, 2010, pp. 191-196.

13 - Cf. HORKHEIMER, M. *Eclipse da razão*. Rio de Janeiro: Labor, 1976.



opressora” que a filosofia teria o dever de dissipar. Em segundo lugar, a ampliação contemporânea do conceito de subjetividade. É preciso “refazer o território da subjetividade”, diria Deleuze, e pensar o sujeito como processo ao invés de entidade, essência ou categoria conceitual.<sup>14</sup> O racionalismo teria ido longe demais, ao manipular tanto os recursos naturais como a dimensão espiritual do homem. Costuma-se atribuir a Descartes uma parcela de responsabilidade nisso, porque sua “visão dualista” separou o corpo do espírito, deixando a extensão como objeto da ciência quantitativa e reduzindo a espiritualidade humana à pura racionalidade, ao pensamento.

Apesar dos exageros do “racionalismo”, enquanto corrente filosófica que ocupou vários séculos e teve sem dúvida conseqüências opressoras e desastrosas (no limite, a bomba atômica seria também um produto do desenvolvimento científico), devemos reconhecer que esse estágio da racionalidade humana – a passagem pelo “iluminismo” – representou uma conquista, um progresso qualitativo para a humanidade, que evidencia uma articulação significativa entre filosofia e educação.

Primeiramente, reconhecemos o mérito cartesiano de fundamentar o conhecimento científico, do qual se desprende uma concepção libertadora de educação (em relação à escolástica); depois, o culpamos por ter consolidado as bases da civilização moderna, que fez do objetivismo científico a autoridade hegemônica de controle e dominação em todos os campos do saber.

Como vimos, Descartes impulsiona o projeto da modernidade ao enfatizar o poder da razão de representar, na instância subjetiva, a realidade objetiva.<sup>15</sup> O exercício sistemático da dúvida conduz à certeza do *cogito*, tomado como ponto de partida para a construção de um novo modelo de conhecimento (necessário, verdadeiro e universal) – a ciência, baseada unicamente na evi-

---

14 -Cf. DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 1997.

15 -Cf. LEOPOLDO E SILVA, F. “A função social do filósofo”. ARANTES, P (Org.). *A filosofia e seu ensino*. São Paulo: EDUC, 1993, p. 16-17 apud KRONBAUER, p. 10.

dência racional. O cogito, porém, estabelece um dualismo radical que privilegia o puro pensamento (*res cogitans*) em detrimento do corpo (*res extensa*), uma vez que o primeiro pode existir independentemente do segundo. Essa desvalorização do corpo próprio e da extensão em geral atingiu em cheio a natureza, que poderia ser “torturada” em troca de seus segredos.<sup>16</sup>

Foi esse dualismo que apaziguou a consciência religiosa do pesquisador, que pode então dissecar corpos, também cadáveres humanos, porque a natureza é profana. E isso foi crucial para o desenvolvimento das ciências empíricas, porque a sutileza do dualismo aliou-se à visão mecanicista de mundo, legitimando o procedimento analítico, e a idealização da matemática como linguagem universal das ciências.

A tradição moderna construiu-se sobre essa herança cartesiana do rigorismo metodológico e da confiança no poder da razão de capturar as leis necessárias e universais que regem o curso da natureza. Essa confiança conduz, paradoxalmente, ao dogmatismo com relação à verdade científica que passa a substituir a autoridade da tradição anterior, contestada com veemência pelo iluminismo/ esclarecimento.<sup>17</sup>

Agora, o critério de verdade é determinado pela autoridade científica, que verifica os fatos e comprova ou não as teorias, conferindo-lhes o estatuto de verdadeiro ou falso, sem dar margem para a discussão nem espaço para a diversidade característica da pluralidade do saber. Esse domínio se exerce também no âmbito educacional, não só pela fragmentação e distribuição dos componentes, mas também pela avaliação e o controle do processo de ensino-aprendizagem, o que faz da educação um instrumento de dominação:

Com base nessa convicção, a ciência pode catalogar conhecimentos obtidos em cada área específica e elaborar apostilas ou livros didá-

---

16 -“Os segredos da natureza melhor se revelam quando esta é submetida aos assaltos das artes que quando deixada no seu curso natural” (BACON, F. *Novum organum*. Versão para *ebook*. Trad. José Aluysio Reis de Andrade. Disponível on-line: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/norganum.html#n84>. Acessado em: 01/03/2017).

17 -KRONBAUER, L. G. Filosofia na Educação básica, Professores (as) de Filosofia e sua formação. *Thaumazein*, Ano V, Número 09, Santa Maria (Junho de 2012), p. 11.

ticos. Além disso, a mesma confiança de que o conhecimento científico descreve o desenvolvimento das capacidades humanas de aprendizagem, indica quais conhecimentos devem ser ensinados em cada série. Disso resultam as sensações de segurança, estabilidade e possibilidade de controle dos processos, que conduzem a relações pedagógicas autoritárias, porque os que já detêm o saber da ciência podem transmiti-lo oportuna e adequadamente aos que ainda não o têm; podem inclusive saber qual a forma mais eficiente de fazê-lo em cada etapa do desenvolvimento, tendo assim o controle sobre todo processo de ensino-aprendizagem a ponto de poder descrevê-lo matematicamente.<sup>18</sup>

Pensar a relação entre educação e filosofia à luz do desenvolvimento do “racionalismo” cartesiano, levanta imediatamente a questão acerca da dupla perspectiva do ensino da filosofia, levada às últimas conseqüências por Kant quando afirma que “não se pode ensinar filosofia, mas sim ensinar a filosofar”.<sup>19</sup> Se levarmos em conta a “atitude filosófica” proposta pelo método cartesiano, veremos que ao menos em três aspectos, Descartes antecipa a visão kantiana: (1) o nosso conhecimento aumenta gradativamente, o que implica defender o “ideal de perfectibilidade” do gênero humano; (2) adotar a “dúvida metódica” e a “luz natural” como guias desse método é uma maneira de enunciar o preceito da *Aufklärung*, isto é, do pensar por si mesmo com base no exercício crítico da razão; (3) a necessidade de uma “moral provisória” como instrumento para o cumprimento do caráter normativo da conduta humana (bom senso) estaria bem de acordo com os parâmetros da ética moderna e do “imperativo categórico”. Estes três aspectos têm conseqüências que devem ser consideradas quando pensamos a relação entre filosofia e ensino de filosofia: afinal, aprendemos filosofia ou aprendemos a filosofar? Aprendemos – ou deveríamos aprender – as duas coisas ao mesmo tempo, visto que se trata de uma relação de forma e conteúdo presente na filosofia e apropriada ao seu ensino [...] que se traduz no nexo entre dois

---

18 - *Ibid.*

19 - Cf. RAMOS, C. A. Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel? *Trans/Form/Ação*. Vol.30, no.2 Marília, 2007, p. 215.

aspectos: o lado auto-referencial do pensamento centrado na atividade do aluno e o lado hetero-referencial focado em conteúdos alheios ao educando, mas que devem ser reconhecidos como o seu próprio outro (RAMOS, 2007, p. 215).

Esta “dimensão bipolar” que constitui o caráter desafiador da educação se apresenta de modo privilegiado na filosofia. Nesse sentido, a “atitude crítica” que destacamos em Descartes, por exemplo, seria possível apenas quando se aprende a filosofar, a formular problemas filosóficos. Mas isso não se ensina nem se aprende de qualquer maneira, já que os problemas filosóficos se inscrevem de maneira singular na história da filosofia. Com efeito, o aspecto educativo da filosofia exige que o “exercício de pensar” se ampare naquilo que confere especificidade à filosofia enquanto disciplina: o estilo reflexivo marcado pelo rigor conceitual e pelo domínio das referências bibliográficas. Por isso, também é necessário lidar com

o lado sistemático que se traduz pela apreensão de conteúdos escolásticos firmados nos diversos sistemas filosóficos da história a filosofia, momento em que se aprende os conteúdos da filosofia, seja de um determinado pensador, seja de um determinado sistema filosófico (ibid.).

Desse modo, nos situamos na perspectiva em que convergem os dois pólos: os problemas reais e atuais que devemos pensar e as teorias ideais formuladas ao longo da história da filosofia. Nessa relação “reciprocamente constituinte entre o real e o ideal”, entre a filosofia e a educação, aprender a filosofia e aprender a filosofar coincidem.

## **Aprendizagem, autonomia, alienação**

Na escola contemporânea e até na universidade, ciência e filosofia servem como um reservatório de informações e conteúdos, uma espécie de enciclopédia que pode ser consultada cada vez que se precisa saber algo específico. O exame Vestibular e o Enem induzem muito isso: parece que o aluno tem muitos conhecimentos

quando, na verdade, ele tem muitas informações. No limite, o uso constante do *Google* marca o cúmulo dessa concepção equivocada de conhecimento, na qual se confunde o saber com o acúmulo de informações. Ocupamos-nos com o “conhecimento de coisas”, porque privilegiamos os produtos em detrimento dos processos educativos, manifestando a nossa herança de uma cultura baseada em essências.

Vimos que Descartes, na sua época, conseguiu transformar a concepção de conhecimento tradicional, ao reformular o método de conhecimento e privilegiar a posição do sujeito. Essa função transformadora e emancipadora é a posição que deveria ocupar a filosofia como disciplina dentro do currículo escolar.<sup>20</sup> Ao contrário, se pensarmos o processo de *socialização* como uma “normalização” operada pela educação, cujo resultado é a inserção das novas gerações no mundo vigente como um atrelamento, estaremos fazendo da educação um processo de dominação. A educação, portanto, deve ser vista em uma dimensão dialética, de conservação e de transformação. Precisa “conservar” para ter um fundamento de apóio, mas não para reproduzir isso eternamente. É nesse sentido que podemos pensar, junto com alguns autores contemporâneos (como Bergson, Deleuze e Foucault)<sup>21</sup>, a possibilidade de uma nova concepção de educação – uma espécie de renascença que faria, em termos de emancipação, um “ajuste de contas” com a Modernidade, tal como Descartes e o iluminismo teriam feito em relação à Idade Média.<sup>22</sup>

---

20 -cf. ARANTES, P (Org.). *A filosofia e seu ensino*. São Paulo: EDUC, 1993.

21 -Na última parte deste trabalho, mostramos de que maneira o pensamento de Bergson poderia contribuir com essa nova concepção de educação. No livro de Silvio Gallo já citado, o autor propõe alguns “deslocamentos” deleuzeanos que apontam na mesma direção: o tema da “educação menor”; o conceito de “rizoma” como alternativa para a estrutura arbórea do conhecimento; e a questão do poder disciplinar, levantada por Foucault, pensada em sua passagem para a “sociedade de controle” atual, onde nós, professores, exercemos um tipo de poder através do sistema de notas e de avaliação (Cf. GALLO, 2013, pp. 59, 70, 81-90).

22 -Cf. SEVERINO, A. J. *Op. Cit.*

Notemos, com Franklin Leopoldo e Silva, que processo de aprendizagem supõe de fato dois percursos paralelos: um dado pelo conjunto de informações articuladas (disciplinas, conteúdos, etc); outro pelos procedimentos cognitivos. O problema é que “não existem condições para um desenvolvimento adequado de um processo que poderíamos chamar *aprender a aprender* paralelamente ao aprendizado regular dos conteúdos disciplinares”.<sup>23</sup> O aluno não se reconhece no processo de aprendizagem porque, ao adquirir saber, não sabe o que está fazendo. Acabamos reduzindo esse processo à mera memorização, repetição mecânica de habilidades.

A etapa do Ensino Médio é um momento decisivo na vida do indivíduo, durante o qual ele passa por um processo de “tomada de consciência de si próprio” (*ibid*). Essa fase crítica vivida na escola já instaura a diferenciação entre alienação e emancipação, entre submissão e autonomia. Pois há submissão quando o aluno prolonga as regras básicas do aprendizado, tais como boa conduta e repetição de conteúdos. Por outro lado, o aluno começa a questionar os fundamentos dos procedimentos de ensino, o que pode ser visto como uma tentativa de emancipação. Como consequência dessas duas atitudes, ocorre uma “alienação do aluno em relação ao seu próprio processo formativo”, além do inconformismo pedagógico e a resistência psicológica que se traduzem em baixo rendimento (*ibid*).

Durante esse período o aluno constrói seus “pontos de referência”, aquilo que lhe permite reconhecer-se como pessoa. Assim, o papel da escola seria justamente o de promover a “articulação do indivíduo com seu contexto social”, pois é nessa tentativa de “situar-se” em um grupo mais próximo e na sociedade em geral que construímos nossa personalidade. A escola, como um “subsistema político-social”, servirá como referência prioritária, provocando no aluno os primeiros questionamentos, ainda confusos, porém já interrogativos, que anunciam um processo de emancipação.

Um reflexo dessa atitude pode ser notado na vivência escolar, quando o aluno começa a questionar conteúdos e formas do

---

23 -LEOPOLDO E SILVA, F. Por que filosofia no segundo grau? *Estudos Avançados* 6(14), 1992, p. 158 (grifos do autor).

ensino, nem sempre de maneira consciente, mas sim por meio da recusa de certas disciplinas, métodos, o estabelecimento de prioridades, simpatias e antipatias não justificadas e por vezes sequer compreendidas. O que nos interessa destacar aqui é que a “causa embrionária” de tudo isso é uma “inquietação” carregada de potencial crítico que chamamos anteriormente de “curiosidade natural”. E, como também notamos oportunamente, o caráter formal do ensino muitas vezes sufoca esse potencial. Mais ainda: esse potencial poderia ser canalizado de forma criativa na produção de novas situações. Contudo, não ignoramos que muitas tentativas de fugir da formalidade acadêmica provocam atitudes pedagogicamente inadequadas, prejudicando o processo de aprendizagem.

Comumente, no processo de aprendizagem intervêm dois aspectos que aparecem entrelaçados: *treinamento* e *formação*. O primeiro caracterizado pela aquisição de habilidades através do exercício repetido: o mecanismo seqüencial garante a memorização de regras e esquemas, a apropriação dos procedimentos analíticos e as distinções categoriais. O aspecto formativo, por sua vez, promove a imbricação entre essas habilidades técnicas com o reconhecimento da gênese e os fundamentos dos procedimentos aplicados. O conhecimento aparece, então, como algo “arqueológico”, no sentido lógico e histórico do termo: a compreensão do como, do porquê e do a partir de que. Assim, a transmissão do conhecimento deve aproximar-se do “percurso da descoberta, do conhecer no sentido dinâmico” (LEOPOLDO E SILVA, 1992, p. 159).

Na situação educacional atual, a filosofia se insere num contexto caracterizado pela falta de articulação entre currículo e formação. Daí uma das tarefas mais difíceis incumbidas à Filosofia no Ensino Médio: concretizar a ligação entre currículo e formação. Ora, como estabelecer esses liames interdisciplinares (se é que eles existem) entre conteúdo e processo cognitivo? Não seria isso uma maneira de articular a *experiência de aprender* com a *experiência de viver*, mostrando que o ato educativo implica sempre alguma participação – portanto, a construção de uma relação equilibrada entre escola, indivíduo e sociedade?

À filosofia caberia então fornecer os instrumentos necessários para que o aluno construa essa articulação interna entre vida e aprendizagem, criando condições para que um aluno ingresse no universo da cultura. Durante o Ensino Médio, o aluno passa por uma “mudança qualitativa” que prepara sua inserção social. A futura formação profissional no nível universitário, marcada pela especialização exacerbada, atua de forma negativa em sua formação, levando-o a menosprezar a formação global. Na sociedade contemporânea, a excelência profissional é medida pelo grau de especialização e a multiplicidade curricular é vista como dispersão e perda de tempo. Por isso, a formação escolar funciona como uma espécie de “ritual que se cumpre [para poder ingressar] no mercado de trabalho” (*ibid.*, p. 161). E o papel da escola é pensado como um *adestramento* para várias funções técnicas (cursos profissionalizantes) ou como instância preparatória para o Vestibular.

Para Leopoldo e Silva, a relação entre currículo e formação deveria pautar-se pela constituição de uma “base cultural” que integre o processo educativo na dinâmica de socialização, de modo que o aluno possa relacionar os diferentes conteúdos aproximando-se da “experiência da cultura” de acordo com três condições mínimas:

1) adestramento de raciocínio na prática do aprendizado das ciências exatas;

2) conhecimento da diversificação histórico-cultural e da variabilidade de critérios fundadores da esfera ético-política, através da familiaridade com os conteúdos do núcleo humanístico;

3) relativa ampliação do imaginário e domínio da linguagem através dos conteúdos de língua e literatura (*ibid.*, p. 162)

Essas três condições permitiriam articular não só o conhecimento, mas a história e a experiência vivida. Assim, a filosofia aparece como “instrumento de articulação”, mobilizando todo um acervo próprio de questões, uma história, métodos de investigação e um poderoso aparato conceitual que lhe conferem “uma posição análoga a qualquer outra disciplina: há o que aprender, há o que memorizar, técnicas a serem dominadas, há, sobretudo, uma



terminologia específica” (*ibid.*, p. 163). Entretanto, a filosofia é diferente das outras disciplinas. Por que? Porque sua marca é o estilo filosófico: “o ato de ensiná-la se confunde com a transmissão do estilo reflexivo” (*ibid.*). O ensino da Filosofia depende de que esse estilo seja efetivamente transmitido, paralelamente à assimilação dos conteúdos específicos:

O estilo reflexivo não pode ser ensinado formal e diretamente, mas pode ser suficientemente ilustrado quando o professor e os alunos refazem o percurso da interrogação filosófica e identificam maneira peculiar pela qual a Filosofia constrói suas questões e suas respostas (*ibid.*)

Desse modo, a filosofia realiza a tarefa de articulação cultural. Porque ao repensar a cultura ultrapassa o nível da compatibilização de métodos e sistematização de resultados em direção a uma atividade autônoma de índole crítica. Por isso, a filosofia não deveria estar no currículo em função das outras disciplinas, como uma espécie de assessoria metodológica; tampouco deveria agregar-se ao currículo como mais uma parte de um todo desconexo. Reafirmar a natureza do estilo filosófico é admitir essa função de articulação cultural:

ao desempenhá-la, realiza também a articulação do indivíduo enquanto personagem social, se entendermos que o autêntico processo de socialização requer a consciência e o reconhecimento da identidade social e uma compreensão crítica da relação homem-mundo (*ibid.*).

Diante das exigências do mercado de trabalho e da sociedade de consumo, que privilegiam o afunilamento da formação, a competitividade profissional e a especialização nas áreas técnicas, a tarefa filosófica de fornecer uma base cultural se torna cada vez mais urgente, pois “o exercício consciente da cidadania é incompatível com a alienação na vida sócio-profissional”. Por isso, cabe ao sistema educacional fornecer instrumentos para que o indivíduo possa exercer sua função no sistema tecnocrático sem cair na “inconsciência social e histórica e a alienação” (*ibid.*, p. 164).

Porém, na tentativa de ajudar a unificar e dar sentido ao currículo escolar, a filosofia torna-se um “fardo” para o sistema

educacional, que busca atingir parâmetros de treinamento e aferir quantitativamente resultados. O núcleo de humanidades, em especial a Filosofia, é visto como uma “incômoda herança do passado”. No entanto, esse “arcaísmo” pode ser uma virtude, se pensarmos no processo escolar de socialização não como “adaptação e ajuste de pessoas” como engrenagens de uma máquina, mas sim como a principal realização do trabalho pedagógico: “a arte de conduzir o próximo à sua própria emancipação” (*ibid.*, p. 165).

## Educação, adestramento, abertura

Toda a análise das páginas anteriores aponta para uma dupla aceção da relação entre filosofia e educação: ou a filosofia está a serviço da educação no sentido da dominação, seguindo e avaliando a adequação do sujeito aos parâmetros estabelecidos pelo sistema educacional, ou ela pode ampliar esses limites, procurando uma abertura para novas dimensões educativas. Justamente para escapar dos limites do determinismo, tanto físico quanto psicológico, Bergson pensava relação entre ação e duração, isto é, o ato em sua dimensão temporal, afirmando que o sentimento que temos da nossa liberdade não é uma ilusão.<sup>24</sup>

Seria apenas o nosso “eu superficial” que pode ser determinado pelos condicionamentos sociais e educacionais. Nosso “eu profundo” é livre, tanto mais livre quanto mais se engaja na ação. Podemos viver e morrer sem conhecer a verdadeira liberdade. Se conduzirmos nossa vida de forma superficial, conheceremos apenas uma liberdade superficial, bem próxima do conformismo social e do determinismo psicológico. Como há graus de liberdade, muitas vezes nos contentamos na superfície, na trama dos nossos hábitos e de tudo aquilo que facilita a vida prática. Mas a verdadeira

---

24 -BERGSON, H. *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*. Œuvres. Édition du centenaire. Paris: PUF, 1959.

liberdade é como a duração pura, difícil de apreender, visto que o nosso “eu profundo” deve se opor a tudo aquilo que se deposita em nós pela educação e pela sociedade. Ao invés de exprimir-nos em nossos atos, pactuamos com o determinismo psicológico, o que nos leva a buscar as causas da ação, pesando os motivos e organizando em nós mesmos as deliberações para tomar uma decisão. Assim, o homem torna-se um autômato consciente, mas a duração verdadeira emerge às vezes nos momentos importantes da vida, quando o eu profundo remonta à superfície.<sup>25</sup>

Aqui nos perguntamos se essa potência criativa da ação se dá de um golpe só (como um pintor que faz um traço na tela) ou se não admite, antes, uma espécie de *treino*, uma certa experimentação ou até mesmo um exercício metódico que nos prepare para agir de acordo com o nosso eu profundo. Em outras palavras, se Bergson distingue o *eu profundo* do *eu superficial* para logo afirmar que a maior parte do tempo vivemos exteriormente a nós mesmos, é razoável que para sermos livres devamos, paradoxalmente, *treinar* o nosso eu superficial, aquele que efetivamente nos “representa” perante a sociedade. Esse treino, na verdade, não é outra coisa senão uma maneira de criar nossos hábitos para que eles nos criem, isto é, uma criação indireta da *ação livre*. Podemos pensar – talvez contra Bergson – que a ação voluntária é fruto de uma causalidade exterior a partir da qual se desencadeia certa conduta como resposta do nosso caráter às circunstâncias.<sup>26</sup> Assim sendo, poderíamos dizer – também contra Bergson – que uma ação contrária à nossa vontade é aquela em que há arrependimento posterior, porque o resultado não ocorreu conforme o previsto – os nossos desejos. Esse é o caso de uma ação que resulta de uma emoção incontrolável ou das ações sobre as quais o agente não tinha como ser treinado para agir de outro modo, diante das mesmas circunstâncias (Pensemos em casos mais graves, tais como

---

25 -cf. VIEILLARD-BARON, J.-L. *Bergson: La durée et la nature*. Paris: PUF, 2004, p.14-15.

26 -Cf. MUÑOZ, A. *Liberdade e causalidade: ação, responsabilidade e metafísica em Aristóteles*. São Paulo: Discurso, 2002, p.414-417.

o do sujeito que tem uma natureza psicológica perversa, incorrigível, como a do psicopata, por exemplo). Por outro lado, todavia, um indivíduo pode adquirir outro caráter através da repetição de ações adequadas até que estas se tornem sua segunda natureza: “o caráter pode ser mudado e moldado de modo a fazer com que o indivíduo, em suas ações, pratique uma conduta que mostre que suas capacidades, enquanto ser humano, estão sendo utilizadas do modo o mais perfeito possível” (MUÑOZ, 2002, p.417). Essa reflexão, apesar de destoar um pouco das interpretações habituais de Bergson, me parece bastante condizente com seu pensamento, sobretudo, em relação aos dois aspectos da subjetividade, com a ressalva de que o modo mais perfeito deveria coincidir com o modo mais livre, paralelismo que se manteria através dos diversos graus de liberdade e perfeição que vão até o extremo oposto da ação. No limite, haveria coerção e imperfeição. Nesse sentido, precisamos salientar que, de modo geral, a ação depende de um *treino* ou, ao menos, pode se beneficiar bastante dele.

Podemos treinar nossas ações com diversos fins: para obter melhores resultados, para sermos livres, para obedecer. Inclusive, a educação pode ter uma função nesse treino, o que nos leva a responder à pergunta: por que devo obedecer? O que devo fazer? Pensemos junto com Bergson<sup>27</sup> a relação entre sociedade e obrigação moral, procurando assinalar o papel que poderia desempenhar hoje a educação.

Notemos primeiramente que em sociedades não humanas (sociedades de insetos, como formigas ou abelhas, por exemplo), prevalece uma obrigação natural, comandada pelo instinto, que garante a coesão social. Nessas sociedades (formigueiros, colmeias), a obrigação se cumpre automaticamente. Nas sociedades humanas, porém, o indivíduo desenvolve a inteligência e começa a questionar os motivos da sua própria ação. A indisciplina natural da criança pode ser interpretada como uma prova dessa rebeldia, fruto da inteligência humana, contra a qual se ergue em simultâneo a

---

27 -BERGSON, H. *Les deux sources de la morale et de la religion*. Paris: PUF, 1932.

necessidade da educação. Por isso, Bergson distingue dois tipos de sociedade humana: as sociedades fechadas e as sociedades abertas. Não se trata de duas sociedades separadas, mas de uma mesma sociedade que possui um fechamento, dado pela *moral de pressão*, e uma abertura, provocada pela *moral de aspiração*. Nas sociedades fechadas, a pressão social obriga “naturalmente” os indivíduos, tomando o lugar do instinto nas sociedades de insetos. Em uma sociedade fechada, existe um instinto primitivo de pertencer a um grupo, aquilo que garante sua conservação contra os riscos que ameaçam o bem-estar individual e social.<sup>28</sup> Por outro lado, o momento de abertura de uma sociedade é marcado pelo entusiasmo de certos homens extraordinários: “Esses homens excepcionais, aparentados aos artistas, não comunicam máximas morais, não falam de nenhum ídolo, mas nos aproximam de um Ser que, estando fora de nós, nos atinge interiormente e nos convoca a decifrar a vida como um poeta, a absorvê-la como músico”.<sup>29</sup> Eles são capazes de guiar suas ações por uma *emoção* da qual todos podemos ter a experiência individual. Essa emoção transforma a inteligência e move a vontade, mas não a contragosto, como ocorre na obrigação moral. Trata-se antes de uma *aspiração*, cuja fonte é a alma aberta, tomada como modelo de uma humanidade mais autêntica.

A *moral de pressão* usa a lógica intelectual para criar normas que tendem a vigiar e punir o egoísmo e as paixões desenfreadas de nossa sociedade, submetendo a vontade imperfeita do ser humano ao comando soberano da razão. A *moral de aspiração* rompe com esse quadro ao mostrar que a ação pode ser motivada pela *emoção*, como uma melodia que nos invade. A melhor expressão dessa abertura moral é a emoção musical. Quando ouvimos música, parece que não queremos outra coisa além do que a música nos sugere.

---

28 -De todas as concepções políticas, a democracia é a única que transcende as condições da “sociedade fechada”. Ela atribui ao homem certos direitos invioláveis, os quais, para permanecerem inviolados, exigem da parte de todos uma fidelidade inalterável ao dever, aquilo que entendemos aqui por “obrigação moral”.

29 -BERGSON, H. *As duas fontes da moral e da religião*. Coimbra: Almedina, 2005 (Nota de apresentação: Luís A. Umbelino; Tradução: Miguel S. Pereira), p. 14.

Somos a cada instante o que a música exprime, seja a alegria, a tristeza, a piedade, a simpatia. Na verdade, ela não introduz esses sentimentos em nós; antes, ela nos introduz neles.<sup>30</sup>

Cabe perguntar, então, como promover essa abertura? Essa questão nos encaminhará para uma compreensão diferente do papel da educação na sociedade atual. Nem todos os educadores terão uma visão completa da dupla origem da moral (pressão e aspiração), mas algo dela deverão conhecer se quiserem despertar o potencial criativo da ação moral dos seus alunos (e não apenas falar de moralidade).<sup>31</sup> Destacamos, portanto, duas maneiras diferentes de pensar a educação:

1) *A educação como adestramento*: a moralidade é vista como uma disciplina que se impõe (moral fechada) e que exige um esforço no sentido de submeter o indivíduo aos hábitos do grupo. Assim, a sociedade molda os indivíduos através de uma educação que prossegue sem interrupções desde que nascem. Neste caso, evidentemente, a educação teria um papel mais próximo da dominação.

2) *A educação como abertura*: a moralidade se aproxima aqui do misticismo, mas não por invocar uma “justiça divina” (que nos manteria no plano da sociedade fechada, porquanto separa dois grupos: aqueles que serão salvos e os outros). Tampouco se trata de uma “doutrina”, já que nenhuma idéia, por mais sublime que seja, irá mobilizar a vontade. O sentimento de contato místico com o esforço gerador da vida pode despertar no homem a aspiração a uma existência que avance da solidariedade social à fraternidade humana.

O elemento místico remete primeiramente à *emoção*, entendida como horizonte da moral aberta. É ela que permite compreender a abertura da alma e pensar a educação como um dos pilares de sustentação de uma sociedade mais dinâmica, condizente com a moral de aspiração. Os iniciadores em moral terão que traduzir o dinamismo dessa emoção em algo estático, que possa ser assimilado pela sociedade e propagado através da educação.

---

30 -Cf. BERGSON, 1932, p. 36

31 -*Ibid.*, p. 99.

Sabemos que as crianças aprendem muito mais por imitação que por obrigação. E aquilo que nos parece espontâneo nelas é muitas vezes o efeito da educação que lhes damos sem dar-nos conta.

Se quisermos promover essa abertura moral e renovar o potencial criativo dos nossos alunos, teremos que combinar aspectos dessas duas maneiras de educar: o adestramento dirigido à inteligência com o objetivo de disciplinar, mas também cultivar a faculdade de intuição para despertar a emoção criadora, a sensibilidade e quem sabe propiciar esse contato místico que almeja Bergson.

Como sugerimos anteriormente, ao distinguir o conhecimento e o saber do mero acúmulo de informações, a importância da formação humana e sua relação com os componentes do currículo escolar, Bergson tampouco pensa educação como um “meio de transmissão de conteúdos enciclopédicos”.<sup>32</sup> Muito mais do que isso, a educação deve ser “um instrumento de desenvolvimento da criação e da liberdade [...] um saber dinâmico fundamentado na experiência” (*ibid.*) que aponte novos caminhos para a humanidade. Por isso, o filósofo propõe que se cultive nas crianças tanto a inteligência e a racionalidade como a sensibilidade e a intuição: “Cultivemos antes na criança um saber infantil e evitemos de sufocá-la sob o acúmulo de ramos e folhas secas, produto de vegetações antigas; a planta nova não pede nada, senão deixá-la crescer”.<sup>33</sup>

Por outro caminho, reencontramos em Bergson a reivindicação cartesiana do *bom senso*, da qual tratamos no início deste artigo. Com efeito, trata-se de despertar e desenvolver o bom senso no homem, isto é, “a faculdade de se orientar na vida prática, (...) um certo hábito de permanecer em contato com a vida prática, mesmo sabendo olhar mais longe”.<sup>34</sup> Com base nessa noção de “bom senso”, Bergson propõe a formação humana: “queremos formar um homem de espírito aberto, capaz de se desenvolver em várias

---

32 -SANTOS PINTO, Tarcísio J. *O método da intuição em Bergson e a sua dimensão ética e pedagógica*. São Paulo: Loyola, 2010, p. 49.

33 -BERGSON, 1932, p. 94. Apud SANTOS PINTO, p. 49.

34 -BERGSON, *Écrits et paroles I*, p.83. Apud TREVISAN, p. 141, SANTOS PINTO, p. 49.

direções. Queremos que ele esteja munido de conhecimentos (...), que ele aprenda a aprender” (*ibid.*).

Para concluir, retomamos o conceito de *treino*, entendido como uma criação consciente de hábitos, agora assimilado ao conceito de “bom senso” como um dos frutos da intuição que não se opõe, mas potencializa as virtudes da inteligência. Assim, da interioridade do nosso “eu profundo” em constante atividade na vida cotidiana, surge certo equilíbrio que, ao cultivar-se,

resulta numa certa capacidade de lucidez, que se torna um hábito, com o tempo quase um instinto, e que caracteriza precisamente as pessoas, a que chamamos de ‘bom senso’. Reencontramos assim, em outro plano, o paralelismo que existe entre o bom senso e a intuição, pois o que é a intuição senão a recusa da hegemonia da frieza analítica no conhecimento do real, e o cultivo de uma certa ‘simpatia’ com este real, que aos poucos nos introduz em segredos que ficariam para sempre vedados ao procedimento analítico? (...) O cultivo do bom senso inclui uma espécie de ‘refinamento’ desta desconfiança (em relação à inteligência), a fim de fazer dela um instrumento que possa servir de suplemento da inteligência na vida cotidiana.<sup>35</sup>

O percurso estabelecido ao longo deste artigo nos mostra que a relação entre filosofia e educação pode ser vista historicamente como uma oscilação entre dominação e emancipação, o que faz da educação uma faca de dois gumes. Primeiramente, aparece em Descartes a atitude crítica da dúvida metódica como emancipação racional de uma subjetividade que instaura uma nova teoria do conhecimento (a objetividade científica). O iluminismo leva a humanidade a um patamar de emancipação sem precedentes, porém, faz da excessiva confiança na razão um instrumento de dominação quando erige a ciência positiva em única detentora da verdade e o conhecimento científico em autoridade máxima, que exerce o controle sobre os todos os ramos do saber, inclusive sobre o processo de ensino-aprendizagem. Esse panorama histórico nos levou a investigar alguns aspectos atuais da relação entre filosofia e educação, procurando

---

35 -LEOPOLDO E SILVA, F. Reflexão e existência. *Revista Discurso* Ano 4, nº 4, p.139-142. Apud SANTOS PINTO, p. 50.



identificar tendências libertadoras e mecanismos de dominação nas diversas instâncias do processo educativo. Por fim, reformulamos a questão da tensão entre emancipação e dominação que perpassa a relação entre filosofia e educação em termos bergsonianos. Diante da distinção entre eu profundo e eu superficial, sugerimos a noção de “treino” como possibilidade de emancipação do sujeito diante dos condicionantes sociais, ao passo que assinalamos dois métodos de educação: adestramento, como treino disciplinador da inteligência – portanto, dominador; e a emoção criadora, ligada à intuição e ao sentimento místico capaz de suscitar a abertura moral no plano da emancipação. Desse modo, se é que podemos falar de uma filosofia bergsoniana da educação, ela terá em comum com o método cartesiano a compreensão do bom senso como algo que possuem todos os seres humanos equitativamente, mas que deve ser educado, isto é, treinado teoricamente em seu aspecto intelectual e também estimulando na vida prática o lado intuitivo das aspirações de cada um, o que permitiria desenvolver as aptidões criativas e a diferenciação característica da subjetividade humana como uma contribuição filosófica para o caráter formador da educação.

## Referências

BERGSON, H. *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência. Œuvres*. Édition du centenaire. Paris: PUF, 1959

\_\_\_\_\_. *Les deux sources de la morale et de la religion*. Paris: PUF, 1932.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

GALLO, S. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KANT, I. *Resposta a pergunta: Que é esclarecimento?* Textos Seletos. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Réflexions sur L'éducation*. Trad. Philonenko. A. Paris: Librairie Plilosophique J. Vrin, 1966.

\_\_\_\_\_. *Sobre a Pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.

KRONBAUER, L. G. Filosofia na Educação básica, Professores (as) de Filosofia e sua formação. *Thaumazein*, Ano V, Número 09, Santa Maria (Junho de 2012), pp. 10-11

HORKHEIMER, M. *Eclipse da razão*. Rio de Janeiro: Labor, 1976.

LEOPOLDO E SILVA, F. Reflexão e existência. *Revista Discurso* Ano 4, nº 4, p.139-142.

\_\_\_\_\_. Por que filosofia no segundo grau? *Estudos Avançados* 6(14), 1992.

MUÑOZ, A. *Liberdade e causalidade: ação, responsabilidade e metafísica em Aristóteles*. São Paulo: Discurso, 2002.

RAMOS, C. A. Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel? *Trans/Form/Ação*. Vol.30, no.2 Marília, 2007.

SANTOS PINTO, Tarcísio J. *O método da intuição em Bergson e a sua dimensão ética e pedagógica*. São Paulo: Loyola, 2010.

\_\_\_\_\_. A crítica bergsoniana ao método filosófico tradicional – Repercussões epistemológicas, éticas e educacionais. *Poiésis* – Revista do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Número especial: Biopolítica, Educação e Filosofia, p. 39 – 52.

TREVISAN, Rubens Murílio. *Bergson e a Educação*. Piracicaba: Editora Unimep, 1995.

SEVERINO, A. J. *Filósofos e a educação – Descartes*. [DVD]. São Paulo: Atta Mídia.

VIEILLARD-BARON, J.-L. *Bergson: La durée et la nature*. Paris: PUF, 2004.

ZUNINO, P. “Intuição e criação: a filosofia como ato de resistência”. *Revista Sísifo*: UEFS, 2016.



# O ENSINO DE FILOSOFIA ENTRE NÓS

*Ricardo Henrique Resende de Andrade*

Não faz muito tempo que a lei 11.684/08 definiu o retorno da filosofia e da sociologia como componentes obrigatórios. Respondia-se a um anseio, até então represado nos setores mais esclarecidos e progressistas da sociedade brasileira, pela restituição daquilo que entendiam como direitos subtraídos à força por um regime autoritário. Estudantes e professores se organizaram, pelo menos desde os anos de 1970, pautando o regresso da filosofia como uma questão de honra às lutas pelas liberdades democráticas. A filosofia no ensino médio encarnava – por algum mistério que não se explicava pelo que ela havia sido de fato até sua extinção – a promessa de uma redenção ética e política da sociedade brasileira, do despontar de uma nova consciência crítica, da afirmação plena da cidadania dos estudantes, após décadas de opressão da ditadura militar... (etc., etc., etc., como diria o impaciente Stendhal!).<sup>1</sup>

---

1 - A partir dos anos 2000 a Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia – ANPOF tornou-se a principal interlocutora do Ministério da Educação – MEC na discussão sobre as políticas públicas que atendem ao ensino da filosofia. O *establishment* da filosofia acadêmica assumiu, na última década, a dianteira no trato com os assuntos relativos à institucionalização da filosofia no ensino médio, período que coincide com o seu retorno crescente ao currículo. Contudo é necessário lembrar que bem antes da ANPOF se envolver nessas questões, outras entidades se mobilizaram, em tempos mais difíceis e sombrios para defesa o ensino de filosofia nas escolas. Nos anos de 1970, e também nos seguintes, a participação dos filósofos da educação e dos estudantes das licenciaturas nas reivindicações pelo retorno da filosofia ao currículo foi bem mais ativa do que foi a participação comunidade de especialistas acadêmicos, embora também houvesse o envolvimento de alguns *scholars* mais interessados na causa.

Embora tardia a promulgação da lei, alguns a comemoraram como vitória estratégica, especialmente por incentivar a consolidação das engrenagens institucionais que operam a filosofia no Brasil sustentando a pirâmide em três cortes da base ao topo: escola – licenciaturas e bacharelados – pós-graduações. Todavia, este intento e as expectativas que o sustinha não se firmaram por muito tempo. Em 2017 uma reforma do ensino médio – que nasce no ano anterior com a Medida Provisória 746, sintoma colateral de um governo de legitimidade duvidosa – retirou a obrigatoriedade da filosofia como componente curricular. Aliás, desta vez, por inépcia ou má-fé do legislador, outras disciplinas até então bem estabelecidas no currículo, como história e geografia, por exemplo, também tiveram sua obrigatoriedade aparentemente sustada a pretexto de um enxugamento no currículo que pretende substituir as antigas matérias por suas respectivas áreas do conhecimento.<sup>2</sup>

Considerando-se isoladamente o caso da filosofia, retornamos a mesma condição ambígua em que havia sido posto no artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 o ensino da filosofia e da sociologia.<sup>3</sup> Não obstante o fato de o Congresso Nacional ter cedido parcialmente às pressões da comunidade acadêmica – ao reclamar a todo custo à manutenção da filosofia como disciplina

---

2 - Uma das falácias evidentes da reforma proposta na lei 13.415/17 é o fato de ela ter sido justificada pelo governo como uma medida que ofertaria o ensino médio em tempo integral e que permitiria maior liberdade de escolha aos estudantes.

3 - A Lei nº 9.394/96 dispõe, no seu Art. 36º: “O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: (...) § 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: (...) III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Já a Lei 13.415/17 originada a partir da MP 746, realiza as seguintes alterações: a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte Art. 35º- A: “(...) A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento (...) § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente dos estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”.

obrigatória – tudo que foi possível conquistar em nome da causa consola-se numa esdrúxula menção à obrigatoriedade dos seus “estudos e práticas” na Base Nacional Comum Curricular. Desse modo, ao que tudo indica, não está mais assegurado o ensino da filosofia como disciplina escolar obrigatória no Brasil. Dessa vez numa retirada branda, mas em bando, pois a disciplina de filosofia não foi a única a ser atingida pela medida. Tal como ocorreu na LDB 9394/96, tudo dependerá agora do esforço hermenêutico a serviço da opção político-pedagógica de quem decidirá quanto a sua carga horária, seus conteúdos (“estudos e práticas”), aliás, decidirá antes quanto ao modo como a filosofia deverá, enfim, ser agregada ao currículo: como disciplina ou como “conteúdo transversal”?

As mesmas questões relativas à justificação da presença da filosofia na escola que foram respondidas inúmeras vezes pelos filósofos da educação e por alguns filósofos acadêmicos nos tempos de supressão curricular voltam a ser atuais e mesmo quando obsoletas pousam como aparentemente necessárias; algumas, em particular, talvez ainda sejam mais perturbadoras do que antes.<sup>4</sup>

A discussão sobre obrigatoriedade do ensino da filosofia no currículo escolar que se coloca atualmente a partir da lei 13.415/17 deveria levar em conta pelo menos três aspectos: em primeiro lugar o problema histórico e crônico da acomodação cultural da “fi-

---

4 -Em 1991 o professor René José Trentin Silveira fez uma compilação minuciosa dos argumentos favoráveis e desfavoráveis ao retorno da filosofia ao currículo em sua dissertação de mestrado. Entre os argumentos favoráveis: a) as consequências negativas da supressão da filosofia entre os anos de 1960 a 1990, foram de tal maneira notáveis nos sistemas de ensino que constituem uma razão para o retorno da disciplina (sic); b) ensino da filosofia humaniza o ensino médio e contribui no combate ao pragmatismo imediatista e as tendências tecnocráticas; c) ensino de filosofia pode tornar a experiência educativa mais interessante e agradável; d) o ensino de filosofia contribui no desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica dos estudantes e) o ensino da filosofia amplia a visão global da realidade em seus múltiplos aspectos; f) ensino de aperfeiçoa a capacidade de expressão oral e escrita; g) ensino de filosofia favorece o equacionamento de problemas existenciais (Cf. SILVEREIRA, 1991, pp. 295-407).

losofia entre nós”;<sup>5</sup> em segundo lugar, o esgotamento do paradigma da formação exegetica, gestado como programa de formação da filosofia acadêmica, que – não obstante o seu relativo sucesso na formação de pesquisadores – revelou-se inadequado à formação de professores para atuarem no ambiente escolar; por fim, em terceiro lugar, as deficiências sistêmicas da escola pública brasileira que, combinadas a uma condição de absoluta escassez da cultura letrada, deu azo para redução do ensino de filosofia a uma espécie de proselitismo político com tendências deformadoras, isso na melhor das hipóteses. Precisamos rever o lugar da filosofia na história da nossa cultura, sopesar a necessidade de rigor e qualidade, bem como repensar o papel político-pedagógico do ensino da filosofia para os jovens brasileiros diante das precárias condições de funcionamento da escola pública.

O consenso quase absoluto quanto à precariedade das práticas de filosofia no Brasil – que se nota tanto entre os entusiastas de olho num passado que consideravam promissor, quanto entre os que acreditam que a filosofia sequer teve até hoje uma “certidão de nascimento” no Atlântico Sul – ajuda a explicar o porquê da escassa existência de estudos históricos ou mesmo de avaliação crítica do ensino de filosofia “entre nós”. Quando o assunto é filosofia no Brasil, fala-se, em geral, de uma filosofia “sem assunto”, “sem virtudes autóctones”, “xenófila”, “alienígena”, “estranha”, “artificial”, “filoneísta”, “frágil”, “flácida”; “bacharelesca”, “uma variante do “humanismo retórico”, uma filha bastarda de uma “cultura livresca” e “decadente” que foi assimilada de forma “mendaz” e por

---

5 - A expressão: “filosofia entre nós”, é corrente entre os historiadores e críticos da filosofia brasileira e pode ser encontrada, entre outros, em Bento Prado Jr. e Paulo Eduardo Arantes (Cf. MARQUES, 2015, pp. 44 e seguintes). Antes a expressão foi consagrada por Roberto Gomes no seu livro “Crítica da razão tupiniquim” (1986, pp. 55-57). José Crisóstomo de Souza (2005), numa obra organizada sobre os desafios atuais da filosofia no Brasil, escolheu como título: “A filosofia entre nós”. A expressão refere-se, obviamente, e quase sempre de uma forma irônica, ao resultado, por vezes pouco auspicioso, do trabalho filosófico realizado no Brasil. “Nós” tanto significa, como substantivo, as dificuldades e obstáculos da prática filosófica em nosso país, como também pode significar, como pronome: “nós os brasileiros”, ou “nós os filósofos”, ou ainda “nós, filósofos brasileiros” e desta ambigüidade deriva parte da ironia dessa expressão.



vezes “patética” das tradições lusitanas para se colocar a serviço da catequese ou da vaidade das elites econômicas. Se a própria “filosofia entre nós” é tratada de forma tão desdenhosa, o que dizer do seu ensino aos jovens brasileiros?

A presença da filosofia e do seu ensino no Brasil desde a fundação dos Colégios dos jesuítas até a Primeira República foi ocupação de teólogos e juristas, eventualmente de médicos. Era coisa assessória, disciplina de serviço, ímpeto superficial de autodidatas e sacerdotes. Algo definitivamente amador e até mesmo burlesco nos seus piores exemplos. Não se pode afirmar, entretanto, que o período colonial foi totalmente inócuo sob um ponto de vista histórico, isto porque até mesmo o ensino de filosofia uspiano, que privilegia o comentário dos autores clássicos, parece, em certo sentido, caudatário da disciplina escolástica fixada pelos padres ibéricos.

Foi apenas na segunda metade do século XIX que começou a tomar forma um pensamento preocupado em pensar as bases da civilização brasileira a partir das diversas correntes de pensamento que aportaram no país: liberalismo, empirismo, evolucionismo, positivismo; “idéias fora do lugar”<sup>6</sup>, que, juntamente com o pensamento escolástico resiliente, predominaram na paisagem filosófica brasileira até aos anos de 1930. O saldo global desta experiência é desconhecido pela maioria da comunidade filosófica brasileira, talvez porque na fase seguinte os filósofos acadêmicos travaram uma batalha severa contra um tipo de nacionalismo conservador que se debruçou com interesse pelo nosso passado filosófico tateante. Desmerecendo-o, por vezes injustamente; outras vezes supervalorizando a importância de nossas primeiras investidas nas altas paragens do pensamento. No século XIX, enfim, surge a figura de Sílvio Romero e suas considerações sobre o ensino da filosofia no Colégio Pedro II<sup>7</sup>, que prefiguram não apenas o modelo do intelectual público brasileiro, como também formula questões que ainda hoje deveriam interessar aos que se ocupam de pensar o ensino da filosofia no Brasil.

---

6 -Cf. SCHWARZ, 2012.

7 -Cf. ROMERO, 1898.

Inicia-se a institucionalização universitária da filosofia a partir criação da Universidade de São Paulo, assim nasce a figura do filósofo profissional. Em paralelo, surge também a filosofia da educação como disciplina acadêmica e campo privilegiado de reflexão sobre o ensino, destacando-se a partir dos anos de 1970 por sua vocação militante. Sempre sensível às questões sociais, econômicas e culturais, abraçou o marxismo, em suas mais diversas variantes, em seguida a fenomenologia, e por fim a nova filosofia francesa. Em meio às transformações econômicas e culturais que marcaram a industrialização brasileira e do aparecimento das vanguardas artísticas, os liberais paulistas inauguraram no século XX uma experiência de formação que convocou sucessivas missões francesas para, enfim, fazer da “filosofia entre nós” uma atividade eminentemente universitária e afinada com os mais elevados padrões de excelência dos grandes centros de formação do hemisfério norte. Foram os liberais paulistas que, a despeito de todas as contradições culturais flagrantes na época, implantaram um programa francês de investigação filosófica com o fito de ajustar definitivamente os ponteiros com os fusos do pensamento europeu.<sup>8</sup> A USP inaugura, assim, a modernidade filosófica no Brasil: a leitura e o comentário especializado dos textos clássicos. E isto, por certo, foi o melhor que conseguimos fazer até aqui.

Na primeira metade do século XX pretendia-se liquidar o saldo de dogmatismo e precariedade acumulados por séculos, em que a filosofia estava confinada aos redutos católicos ou simplesmente circulava frivolamente no falatório dos salões literários, sem que se impusesse qualquer escrúpulo ou rigor no trato com seus assuntos. Contudo, a modernização da filosofia no restante do país, que também se deu por via de sua institucionalização universitária, foi um processo lento, penoso e descontínuo, que não acompanhou o mesmo ritmo ditado pela locomotiva paulista pilotada pela fina flor da nova filosofia francesa. Com exceção de alguns centros cujo desenvolvimento se deu com relativa autonomia e com excelente nível de qualidade (como foi o caso da UFRGS, UFRJ,

---

8 -Cf. ARANTES, 1996.

UNICAMP e UFMG), as demais universidades brasileiras se esforçaram ao máximo para aderir à receita no seio de suas práticas, com diferentes graus de acerto e dificuldades. Mas as contingências e particularidades locais ditaram outros rumos que ainda não foram suficientemente estudados. De todo modo, o padrão uspiano, talvez em virtude do seu pioneirismo e tenacidade, ainda se sustenta como paradigma geral da excelência na pesquisa filosófica.

A filosofia acadêmica, praticada nas faculdades e programas de pós-graduação, foi a principal responsável pela modernização dos estudos filosóficos no país, instaurando um processo continuado e sistemático de formação a partir do método de leitura estrutural preconizado por Martial Gueroult e Victor Goldschmidt. Foram as sucessivas missões francesas que forjaram um processo de formação, profissionalização e institucionalização da filosofia no Brasil desde a fundação da USP em 1934. A filosofia acadêmica, que resulta do sopro inspirador de Maugüé,<sup>9</sup> prima pela técnica, pelo rigor e por manter-se afastada do proselitismo que caracterizou a presença da filosofia no país desde o século XIX, quando o país foi invadido por uma avalanche de ideias modernas que agitaram os espíritos mais chucros.

Já filosofia da educação, mormente ligada às faculdades e institutos de educação, tornou-se um campo de investigação conceitual das ciências pedagógicas e também “disciplina de serviço” na formação dos licenciados em filosofia e de outras áreas. No Brasil, a filosofia da educação caracteriza-se, notoriamente, pelo seu

---

9 -Embora o próprio Jean Maugüé não tenha sido exatamente um acadêmico, faleceu como diplomata e professor aposentado de um liceu e sem ter cursado um doutorado. Para alguns dos seus ex-discípulos, embora Maugüé tenha sido o criador pioneiro da filosofia acadêmica no Brasil e autor da sua “certidão de nascimento” (Cf. ARANTES, 1994, pp. 61-87) ele era uma figura um tanto “anti-acadêmica”. O “anti-academicismo” de Maugüé favoreceu sua autonomia e independência quanto às hierarquias e “liturgias” próprias às carreiras acadêmicas. Assim, protegeu-se das chantagens utilitaristas ou imediatistas que a ascensão nos degraus da lida universitária geralmente obriga. Fez da liberdade e da cautela, um antídoto contra a burocratização das atividades do espírito. Não foi um filósofo de Estado. Manteve-se imune às disputas arrivistas entre os pares e também evitou comprazer-se do clientelismo acadêmico, pródigos em favores que sacrificam a dignidade. (Cf. CORDEIRO, 2008).

engajamento político-educacional que aparece de forma explícita em suas propostas de ensino de filosofia, visando a promoção da cidadania e auto-determinação dos sujeitos como agentes históricos de sua liberdade. Uma tarefa necessária, sem dúvida, mas por vezes descuidada no que tange ao método, ao apuro conceitual que deveria sempre prezar pela crimeza, retidão e perseverança. Descuido que quiçá permitam ressurgir os fantasmas da vigarice intelectual, impetuosa e intepestiva dos anos noventa, deliciosamente satirizada na personagem Quincas Borba – mestre de Brás Cubas e Rubião – na obra de Machado de Assis.

Desse modo, a filosofia acadêmica, baseada no padrão de formação exegética, e a filosofia da educação, contaminada pelo ativismo político, forjam os principais paradigmas em disputa na formação do docente. Por um lado a defesa intransigente da qualidade na pesquisa filosófica, por via da leitura estrutural e da especialização, do outro, a ênfase nas estratégias e justificativas para ensinar filosofia e democratizar o acesso das populações mais vulneráveis aos clássicos do pensamento ocidental.

Com declínio do modelo de formação nacional-desenvolvimentista que serviu base às aspirações dos filósofos acadêmicos, sempre baseado na leitura exegética dos textos, a filosofia universitária sucumbiu às dinâmicas do capital que impôs o modelo *hard sciences* para produção filosófica.<sup>10</sup> Restou à filosofia acadêmica a tentativa salvar o rigor apegando-se ao modelo da leitura estrutural e da ultra-especialização, medidas profiláticas contra um eventu-

---

10 -Nos últimos vinte anos as agências de fomento uniformizaram os critérios de avaliação e obrigaram os pesquisadores a um regime de produção e de internacionalização semelhantes ao da produção científica, pouco sensível as particularidades da produção filosófica. O sistema de “pontuação” induz a um ritmo de publicações avulsas e de pesquisas mais delimitadas. A valorização dos *papers* em detrimento dos ensaios mais longos ou livros inviabiliza a elaboração de estudos mais demorados e corrompe os padrões fixados pelos fundadores do estilo uspiano. O produtivismo substituiu o apreço pela qualidade e a competitividade estimulada entre os pesquisadores contribuiu para o isolamento dos grupos em seus nichos cada vez mais particularíssimos. A regra é (mais do que antes): *publish or perish!* A produção se torna, na melhor das hipóteses, tão técnica a ponto de interessar apenas ao pequeno círculo de estudiosos no assunto (Cf. DOMINGUES, 2015, pp. 76-78).

al retorno ao beletismo diletante. Os filósofos da educação, por outro lado, aderiram ao ativismo como alternativa de resistência ao declínio obscurantista anunciado pela falência das democracias, prenúncio da guinada autoritária que ora vemos se espalhar nos sistemas políticos ocidentais. Com pouco diálogo e acúmulos de hostilidades recíprocas, veladas ou deflagradas nos corredores das universidades, cada grupo definiu o seu norte e a sua estratégia. Diante desse quadro, o ensino de filosofia para o ensino médio pa-deceu nas escolas sem que houvesse uma conciliação entre o rigor no trato com as questões filosóficas e o compromisso social indispensável numa sociedade profundamente desigual e excludente.

A partir dos anos de 1990 os filósofos acadêmicos transformaram a busca pelo rigor em “especialismo cego”<sup>11</sup> que – combinado com o engajamento político-educacional dos filósofos da educação, num contexto cultural absolutamente empobrecido – favoreceu a emergência de dois tipos degenerados de conduta docente,; a “tímida” e a “intrépida”.<sup>12</sup> Embora sejam tipos opostos, ambas as caricaturas comprometem severamente, cada uma ao seu modo, o êxito do ensino da filosofia aos jovens brasileiros. De um lado, reaviva-se o elitismo cultural excludente, indiferente e discriminatório, do outro, ressuscita-se os fantasmas da impostura intelectual característica do ativismo inculto, que nos custou tão caro desde o século XIX. Constrangido entre o elitismo *blasé* do

---

11 -A expressão “especialismo cego”, bem como algumas ideias presentes neste texto sobre a deterioração do modelo social-desenvolvimentista, devo-as a conversa publicada entre Marcos Nobre e Ricardo Terra (Cf. NOBRE & TERRA, 2007. *Op. Cit.*).

12 -A noção de “timidez” ou de “tímido”, utilizada para caracterizar uma postura tipicamente uspiana, se deve, inicialmente, ao filósofo brasileiro Paulo Eduardo Arantes no seu livro “Um departamento francês de ultramar”. Aqui foram feitas algumas torções nas ideias originais do autor de modo a servir ao nosso objetivo específico. Portanto, deve-se ressaltar que o tímido que aqui nos referimos não poderia ser de modo algum confundido com um personagem da envergadura de Bento Prado Jr., que serviu de modelo à Arantes (Cf. “Timidez da filosofia” In ARANTES, 1994. *Op. Cit.*). Já o termo intrépido, propomos por antítese, embora de tipo assimétrico, tendo em mente figuras típicas do estilo aguerrido que caracterizaram nossos filósofos do direito no século XIX, do mesmo modo que hoje caracterizam nossos filósofos da educação.

“tímido” e o embuste erístico do “intrépido”, o ensino médio da filosofia no Brasil parece sucumbir mesmo antes de ser inventado.<sup>13</sup>

A imagem que se pretende debuxar é a de um conflito bastante matizado que diz respeito a um amplo conjunto da comunidade filosófica brasileira. Daí a dificuldade de ser perspectivada sua fisionomia completa e de fotografar os seus contornos básicos sem que se promova alguma distorção ao se admitir, mesmo que provisoriamente, qualquer uma das teses ou posições em litígio: a qualidade filosófica versus a inclusão cultural. Trata-se de admitir dois campos de força cujo conflito dar-se, sobretudo, no âmbito da formação de professores para o ensino médio da filosofia no Brasil. De um lado o paradigma da formação exegetica, da leitura e do comentário especializado do texto filosófico, do outro, o ativismo político como forma de resistência e ação transformadora. Não há mais razões de um lado que justiça do outro. Não há o que escolher, porque não há o que recusar. Parodiano a fórmula kantiana: o ensino da filosofia sem engajamento é cego, sem rigor é vazio.

Contudo, deve-se observar que a partir dos anos de 1990 – com o esgotamento do modelo nacional-desenvolvimentista que deu sustentação ao rigor exegetico e, concomitantemente, com a crise cultural que, entre outros efeitos, reacendeu as chamadas do niilismo irracionalista entre os jovens – desgastaram-se ainda mais os padrões do trabalho filológico, ao tempo que se exigia uma cabeça cada vez mais especializada. A partir de então a pesquisa filosófica se tornaria ainda menos atrativa para quem pretendia ousar “pensar por conta própria” e talvez ainda mais auspiciosa para os mais dóceis e preguiçosos. Além disto, o apelo político dos filósofos da educação, embora absolutamente legítimo, acabou por suscitar –

---

13 -As ideias presentes neste artigo, como os conceitos de “tímido” e “intrépido”, baseiam-se nos resultados da pesquisa que deu origem a minha tese de doutoramento em Ciências da Educação, na área de Filosofia da Educação, no Instituto de Educação da Universidade do Minho na cidade de Braga em Portugal: “Filosofia Acadêmica e Filosofia da Educação: formação exegetica e ativismo político no ensino médio de filosofia no Brasil”, concluída em setembro de 2016 e defendida em março de 2017, sob a orientação do professor Dr. José Carlos de Oliveira Casulo.

entre jovens estudantes e professores pouco afeitos à meditação paciente e cuidadosa – uma espécie de engajamento por justiça social que tem se revelado, em que pese o seu valor humanístico, pouco solidário ao rigor exigido nas altas paragens da cultura.

Uma consulta abreviada a legislação sobre o ensino de filosofia é suficiente para indicar a inconstância, a vulnerabilidade do seu lugar no currículo.<sup>14</sup> Atravessamos um momento de ascensão e consolidação institucional sem precedentes do ensino de filosofia. Não há mais quem duvide que a pesquisa filosófica que se pretende internacionalizar no Brasil, depende, por inúmeras razões, do ensino da filosofia na educação básica e se este vínculo for obrigatório, tanto melhor para as pós-graduações. Portanto, uma posição vulnerável no currículo escolar pode afetar a estrutura filosófica nacional em médio prazo com a diminuição da demanda e consequentemente o provável fechamento de cursos de graduação e pós-graduação.

Faz-se necessário insistir no caráter problemático do ensino da filosofia no país e tencionar os sentidos deste mal-estar. A vinculação entre o significado do labor filosófico no Brasil e as perspectivas práticas do ensino de filosofia, forjou nos últimos anos essas duas caricaturas emblemáticas que convivem no ambiente universitário e escolar. Tímidos e intrépidos são, portanto, subprodutos dos dois espaços formativos que diferem radicalmente quanto ao modo de se estudar e ensinar filosofia no Brasil e estão em franco conflito há três ou quatro décadas.

---

14 -Na Reforma de Francisco Campos (1931-32), consagra-se o ensino da História da Filosofia para quem pretendesse cursar o bacharelado em direito e lógica; 1942 com a Reforma de Gustavo Capanema a filosofia torna-se obrigatória para o segundo e terceiro ano do clássico e para o terceiro ano do científico; Em 1951 amplia-se a carga horária com a portaria 966, mas logo em seguida a portaria 54 reduz a carga horária até o completo desaparecimento do currículo em 1961 com a LDB 4.024. Durante todo o período da ditadura militar a filosofia esteve fora do currículo; em 1969 adota-se EMC e OSPB em todo território nacional; em 1971 extinguem-se os últimos vestígios do ensino de filosofia com a lei 5.692. Em 1982, a filosofia retorna ao currículo (Cf. CARTOLANO, 1985, pp. 12-80) e a partir de 1990 cresce o movimento de defesa do ensino da filosofia; em 2008 a lei 11.684 define a obrigatoriedade do ensino de filosofia, mas a lei 13.415/17 retira desta obrigatoriedade o formato de disciplina.

O primeiro tipo, temendo o ridículo do palavreado fácil, apega-se a um modelo de rigor impraticável numa escola decadente, o que o leva a uma permanente frustração pessoal e, por conseguinte, também de seus estudantes; já o segundo tipo, convencido de se estar a serviço de uma missão de emancipação política e social – à direita ou à esquerda, pouco importa – abdica do rigor e lança-se à luta. Na escola, o tímido sente-se pertencer a outro mundo, uma espécie de além filosófico que ele idealiza, isolado na redoma da doutrina que escolheu especializar-se; o intrépido insiste que se deve revolucionar a política e para tal empresa o ensino de filosofia serviria ao mesmo tempo como arma e trincheira.

Em meio às circunstâncias particulares da cultura e da educação brasileira das três últimas décadas de retorno à normalidade democrática (desconsiderando aqui o atual período de exceção instalado após o golpe legislativo de 2016 que depôs uma Presidente sem os devidos motivos constitucionais), formar bons professores de filosofia parece um desafio ainda mais complexo do que foi para os uspianos dos anos de 1930 formar bons pesquisadores. Se já não havia sido fácil realizar o “milagre paulista” – mesmo quando o Estado de São Paulo já era a federação mais rica e mais urbanizada do país e o público universitário, com exceção dos professores da educação básica, era majoritariamente composto por estudantes oriundos das classes mais abastadas, com acesso a uma educação de razoável qualidade, além de fluentes no francês e no inglês – o que esperar do desafio de educar filosoficamente jovens precariamente alfabetizados? Entretanto: como e por que não fazê-lo? Que razões justificariam a recusa ao acesso à educação filosófica pelos jovens filhos da classe trabalhadora?

Em paralelo a experiência de modernização acadêmica da filosofia que se desenrolou no “Departamento francês de ultramar”, a filosofia da educação no Brasil assumiu enfrentar o outro lado do desafio. Enquanto os filósofos acadêmicos voltavam seus esforços para o interior de suas próprias práticas de pesquisa exegética, os filósofos da educação pretenderam colocar a reflexão filosófica a serviço da transformação social e o ensino da filosofia como uma via privilegiada na promoção de mudanças profundas nas estrutu-



ras sociais. Desde o seu começo, com Anísio Teixeira, passando por Paulo Freire, Dermeval Saviani e os novos “filósofos da diferença”,<sup>15</sup> a filosofia da educação tem assumido a reflexão e a ação político-educacional de forma contundente, com reflexos diretos nas propostas de ensino da filosofia.

A tarefa de ampliar o acesso à filosofia sempre encontrou no Brasil resistências e dificuldades de toda ordem. A começar pelo conflito de interesses numa sociedade com profundas desigualdades, em que os mais pobres sempre foram sistematicamente alijados dos seus direitos fundamentais, entre esses o próprio acesso a uma educação pública com o mínimo de qualidade. Não tendo sido jamais a filosofia um objeto de amplo domínio das massas, ao se tornar parte da instituição universitária, deveria também ocupar os espaços pré-universitários? Quanto a isto nunca houve um consenso. Pode-se concluir, entretanto, que os operadores da filosofia no Brasil esforçaram-se para cumprir, ao menos, dois objetivos fundamentais: o primeiro diz respeito às próprias condições de sustentabilidade da investigação filosófica no país, que exigia a formação de quadros altamente especializados capazes de mobilizar sofisticados instrumentos de análise e de tratamento conceitual, firmando no Brasil uma tradição de pesquisa na história da filosofia que não ficou nada a dever aos quadros similares, europeus e norte-americanos; o segundo diz respeito à democratização da filosofia, ao seu impacto social em sentido mais quantitativo (todavia, também em sentido qualitativo), sobretudo a partir da sua oferta como componente curricular do ensino médio e às vezes no ensino fundamental.

Do primeiro objetivo, pode-se afirmar, se encarregaram os filósofos acadêmicos, herdeiros da cultura exegética forjada e liderada pelos filósofos da USP. Do segundo objetivo, se ocuparam, fundamentalmente, os filósofos da educação, que ajustaram seus interesses teóricos em favor de uma mobilização política e, a par-

---

15 -Utilizamos aqui a terminologia adotada por Cristiane Maria Marinho, em seu livro *Filosofia e Educação no Brasil: da identidade à diferença* (2014), ao referir-se aos filósofos deleuzianos que atuam no Brasil, tais como os professores: Sílvio Gallo, Tomaz Tadeu da Silva, Daniel Lins e Walter Konan.

tir dos próprios elementos fornecidos pela filosofia política e pela epistemologia contemporânea. Contudo, as mudanças ocorridas a partir dos anos de 1990 – com o realinhamento da ordem econômica internacional e a progressiva desmontagem do paradigma social-desenvolvimentista no Brasil – impactaram de forma direta a ambos os desígnios.

As sucessivas crises econômicas e o enfraquecimento da soberania dos estados nacionais, com os reflexos em todas as dimensões da cultura, afetaram diretamente a organização do trabalho universitário no Brasil. Por outro lado, a expansão dos sistemas de ensino promovida pelos governos progressistas do Partido dos Trabalhadores para atender a uma demanda crescente por inclusão social desorganizou os padrões de excelência fixados pela formação acadêmica, bem como estimulou um ambiente de conflagração política que arregimentou os educadores para o ativismo educacional. Desprovido das condições materiais e humanas para garantir uma continuidade homogênea ao inevitável processo de expansão do sistema de ensino, o projeto de formação maturado e conduzido pelos filósofos paulistas, não obstante seu relativo êxito local, começou a dar alguns sinais de deterioração em toda a extensão do território nacional. Não era mais possível fabricar o tipo intelectual característico de outros tempos.

Por outro lado, embora tenham atingido, sobretudo nos últimos vinte anos, um patamar de boa qualidade em termos de pesquisa acadêmica, os filósofos da educação, ao que nos parece, ainda não se dispuseram a incorporar no âmbito geral das suas práticas de pesquisa e ensino o mesmo tipo de rigor no trato dos temas filosóficos que foram exigidos pela tradição exegética. O ímpeto, reformador ou revolucionário, de suas diversas formas de militância política no campo da educação, prevaleceu em alguns casos sobre os interesses genuínos da investigação filosófica, dando azo a uma espécie de ativismo que exclui, na prática, o trabalho de uma reflexão mais profunda.

Dos excessos, sempre admitidos como necessários, para se fundar o rigor acadêmico surge a ideologia pedagógica do “acade-

micismo” em filosofia. Da ênfase, igualmente exagerada, na mobilização política, surge a ideologia do “ativismo pedagógico”. A excessiva ênfase na leitura estrutural produziu um tipo “tímido”, aplicado à leitura técnica, mas pouco afeito ao ensino da filosofia nas escolas; a atenção hiperbólica na ação política produziu um tipo “intrépido”, profundamente envolvido com as demandas sociais, mas pouco comprometido com o valor intrínseco das tradições do pensamento que deveria ter aprendido a cultivar.

Não pretendemos sugerir aqui os meios de superação aos impasses que se apresentam à implantação da filosofia no Brasil, mas apenas tornar evidente a percepção quanto aos riscos de fracasso potencial e quiçá iminente deste empreendimento em diversos aspectos, sobretudo no que tange a sua realização com um mínimo de qualidade. A constatação de que algo não vai bem e de que a locomotiva da formação filosófica parece ter saído dos trilhos, mesmo na ausência de pesquisas empíricas que confirmem objetivamente essas afirmações, pode ser constatada a partir do diálogo com a comunidade nacional; aliás, o diagnóstico dos desafios inerentes a consolidação da pesquisa e do ensino escolar tem sido constantemente debatido nos principais fóruns da comunidade acadêmica, tal como tem ocorrido nos últimos encontros da ANPOF e mais recentemente da ANPOF – Ensino Médio. Devem-se recolher os elementos dos principais campos de força atrelados ao ensino da filosofia, a fim de compreender o rebaixamento dos padrões de qualidade, os riscos da alienação filológica e do proselitismo político, seja este de cariz messiânico ou niilista.

O conflito tácito entre tímidos e intrépidos reedita, talvez em um patamar mais rebaixado, a antiga querela entre os filósofos profissionais e os filósofos do direito<sup>16</sup>. Com a diferença de que os filósofos da educação assumem uma posição bem mais à esquerda do que seus colegas da área jurídica entre nos séculos XIX e XX.

---

16 - *A philosophia no Brasil* (1878) de Sílvio Romero, célebre membro da Escola do Recife, é um exemplo emblemático de libelo erístico contra os filósofos do seu tempo. A querela prossegue a partir dos anos 1950 quando os filósofos da tradição jurídica brasileira, liderados por Miguel Reale e abrigados no Instituto Brasileiro de Filosofia, foram solenemente desprezados pelos filósofos acadêmicos.

Acreditamos, entretanto, que as reservas manifestadas pelos filósofos acadêmicos quanto aos seus pares híbridos são alimentadas, tanto quanto as reservas em sentido inverso, na maioria das vezes, por ignorância e preconceitos recíprocos. Sintomas da mais absoluta falta de diálogo e cooperação acadêmica.

Embora a experiência do “Departamento Francês de Ultramar” tenha sido o mais importante modelo para o processo de modernização da filosofia no país, a primeira universidade brasileira a abrir-se para a profissionalização da pesquisa, a mais influente instituição no processo de amadurecimento das práticas de investigação filosófica, pouco se preocupou com a formação de formação de professores para o ensino médio. Maugüé, Guérout, Goldschmidt, Granger e Lebrun transplantaram o modelo francês de pesquisa e o estilo contemporâneo de produção do pensamento filosófico europeu e, com isto, ajudaram a formar tanto os tipos intermediários ou de transição como Cruz Costa e Lívio Teixeira, quanto àqueles que foram os principais responsáveis pela guinada acadêmica da filosofia no Brasil: José Arthur Giannotti, Oswaldo Porchat, Ruy Fausto, Bento Prado Jr, Paulo Eduardo Arantes e Marilena Chauí.<sup>17</sup> A mais significativa herança do uspanismo foi, sem dúvida, a leitura estrutural dos textos canônicos, hoje quase plenamente incorporada ao trabalho universitário cotidiano e ainda considerada como propedêutica do rigor acadêmico no trato com a filosofia especializada.

Quanto às principais tendências da filosofia da educação no Brasil pode-se constatar – seguindo a indicação de três mapas esboçados por pesquisadores brasileiros que registraram a história da disciplina no Brasil: Antônio Joaquim Severino<sup>18</sup>, Elizete Tomatti<sup>19</sup> e Cristiane Maria Marinho<sup>20</sup> – que o pendor político sempre foi

---

17 -Parece-nos provável que num futuro próximo, em virtude do reconhecimento cada vez mais amplo desses pesquisadores, a expressão “história da filosofia no Brasil” se torne algo significativo nos espaços da filosofia acadêmica.

18 -Cf. SEVERINO, 1997.

19 -Cf. TOMAZETTI, 2003.

20 -Cf. MARINHO, 2014. *Op. Cit.*

parte essencial da filosofia da educação no Brasil e este fato foi determinante na visão construída sobre o ensino da filosofia como elemento redentor dos problemas sociais.<sup>21</sup>

O simultâneo surgimento da pós-graduação e da crise cultural que tem comprometido o interesse dos jovens pela leitura dos clássicos – que, aliás, foi analisada no primoroso ensaio de Sérgio Paulo Rouanet sobre o irracionalismo na militância das esquerdas brasileiras<sup>22</sup> – revela novas perplexidades que merecem nossa atenção. A tendência das militâncias irracionalistas atingiu fortemente os espaços universitários, dando azo a um tipo de anti-academicismo que também cresce como reação aos excessos da especialização. Por outro lado, a aposta num paradigma da especialização cada vez mais restrita aparece como a única forma de salvar a pesquisa de um retrocesso histórico, num contexto de expansão que torna a seletividade pela via do mérito cada vez mais difícil.

A disputa pelo controle das políticas públicas relacionadas à filosofia, a pressão pela internacionalização da produção acadêmica e o estímulo para transformar o ensino da filosofia em uma alternativa de emancipação política produziram ao menos duas ideologias que disputam a formação dos futuros professores e se refletem também no trabalho pedagógico no nível secundário: a “especialização cega”<sup>23</sup> e o “ativismo recalcitrante” manifestam-se, respectivamente, nos “tímidos” e “intrépidos”, e asseveram ainda mais a precariedade do ensino da filosofia nas escolas.

Em síntese, temos o seguinte quadro a considerar:

1) A filosofia e seu ensino participam da vida cultural brasileira, até o início do século XX, como elemento estranho, secundário, bastardo e descontínuo, deixando como herança, contudo, um extraordinário repertório cultural que foi sistematicamente abandonado no decorrer dos últimos cinquenta anos, restando apenas

---

21 -A natureza do ativismo na filosofia da educação brasileira foi estudada de maneira pormenorizada em nossa tese de doutorado. Cf. ANDRADE, 2017, pp. 217-335.

22 -Cf. “O novo irracionalismo brasileiro” In ROUANET, 2004.

23 -Cf. NOBRE & TERRA, 2007. *Op. Cit.*

como resíduos mais visíveis desta jornada o estilo fonsequista do comentário filosófico, característico da segunda escolástica portuguesa, que foi perpetuado, embora modernizado, pela leitura estrutural uspiana, por um lado, e por outro o estilo “manga de camisas”<sup>24</sup> que renasce no século XX com o ativismo intrépido dos filósofos da educação.

2) A USP inaugura o paradigma moderno da formação que revolucionou a pesquisa e a presença pública da filosofia no país, produzindo historiadores da filosofia europeia com altíssimo nível de excelência técnica, mas com pouco apreço pela história da filosofia no Brasil ou mesmo pelo ensino da filosofia nas escolas.

3) A filosofia da educação no Brasil se constitui como uma reflexão aplicada aos problemas da educação, sua natureza de saber engajado influenciou as lutas que definiram o retorno da filosofia ao currículo médio, sem que com isto fosse priorizada uma formação mais consistente em história da filosofia, tal como fizeram os acadêmicos.

4) Com o declínio do modelo social-desenvolvimentista e o acirramento dos conflitos culturais decorrentes do recente processo de democratização do país, novas e velhas perplexidades alimentaram o discurso acadêmico que ainda insiste na especialização exegética como um padrão seguro de formação, ao mesmo tempo que cresceu no interior das universidades algumas variantes de anti-academismo radical; como resultado tem-se um ensino da filoso-

---

24 -Consta que Tobias Barreto proferiu no dia 7 de outubro de 1877, durante a inauguração do Clube Popular do Município de Escada, em Pernambuco, o célebre “Discurso em Mangas de Camisa”, que ele mesmo publicou dois anos mais tarde. O discurso marcado pela fala direta, informal, exortativa e pelo tom polêmico e belicoso, próprio à Escola do Recife, foi elogiado por Sílvia Romero em seu “Machado de Assis” e destacado pelo principal biógrafo de Tobias Barreto, o memorialista baiano Hermes Lima, como uma obra-prima da Sociologia brasileira e testemunho do temperamento do autor (1939, pp. 283-309). Miguel Reale (1976) viu nesta expressão e no tom apaixonado do discurso alguma analogia com um tipo paradigmático de ataque sectário aos adversários do pensamento brasileiro, assim sugeriu a expressão “filosofia em mangas de camisa”, como um termo perfeitamente aplicável ao tom dos depreciadores do pensamento nacional.

fia marcado pela oposição entre o “especialismo cego” do “tímido” e o ativismo político-educacional do “intrépido”.

Acreditamos na necessidade de aproximar e talvez favorecer algum tipo de diálogo entre os “filósofos acadêmicos”, os “filósofos independentes” e os “filósofos da educação”, em torno do tema do ensino da filosofia no Brasil. Desejamos que os historiadores da filosofia e os filósofos educadores finalmente conversem. Talvez, a partir dessas conversas, apareçam soluções criativas em relação à formação de professores e ao ensino da filosofia. Nosso diagnóstico aponta para urgência em superar esta triste cisão entre “tímidos” e “intrépidos” em busca de novos desafios para o ensino de filosofia entre nós.

## Referências

ANDRADE, Ricardo Henrique Resende de. *Filosofia Acadêmica e Filosofia da Educação: formação exegética e ativismo político no ensino médio de filosofia no Brasil*. Tese de doutorado. Instituto de Educação. Universidade do Minho. Braga, 2017.

ARANTES, Paulo Eduardo. *Um departamento francês de ultramar: estudos sobre a formação da cultura uspiana (uma experiência nos anos 60)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. “Cruz Costa, Bento Prado Jr. e o problema da filosofia – uma digressão”. In ARANTES *et al.* *Filosofia e seu ensino*. São Paulo: EDUC; Petrópolis (RJ): Vozes, 1996.

CARMINATI, C. J. *O ensino de filosofia no II grau: do seu afastamento ao movimento pela sua reintrodução – a sociedade de estudos e atividade filosóficas/SEAF*. Dissertação de Mestrado em Educação. CCE-UFSC, Florianópolis, 1997.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteadó. *Filosofia no ensino de 2º grau*. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1985.

CORDEIRO, Denílson Soares. *A formação do discernimento: Jean Maugüé e a gênese de uma experiência filosófica no Brasil*. Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

CUTER, João Vergílio Gallenari. “Por que não defendo a obrigatoriedade da filosofia no ensino médio”. Coluna ANPOF, 2016. Consultado no seguinte endereço eletrônico: [www.anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/852-por-que-nao-defendo-a-obrigatoriedade-da-filosofia-no-ensino-medio](http://www.anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/852-por-que-nao-defendo-a-obrigatoriedade-da-filosofia-no-ensino-medio), em 05/04/2017.

DOMINGUES, Ivan. “O taylorismo acadêmico e a filosofia no Brasil: Situação e tendências das publicações”. In DOMINGUES, Ivan & CARVALHO, Marcelo (orgs). *Pesquisa e pós-graduação em filosofia no Brasil: debates ANPOF de políticas*. São Paulo: ANPOF, 2015.

GOMES, Roberto. *Crítica da razão tupiniquim*. Curitiba: Edições Criar, 1986.

LIMA, Hermes. *Tobias Barreto: a época e o homem*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

MARINHO, Cristiane Maria. *Filosofia e educação no Brasil: da identidade à diferença*. São Paulo: Loyola, 2014.

MARQUES, Lúcio Álvaro. *Philosophia Brasiliensis: história, conhecimento e metafísica no período colonial*. Porto Alegre: Editora Fi, 2015.

NOBRE, Marcos & TERRA, Ricardo. *Ensinar filosofia: uma conversa sobre aprender a aprender*. Campinas: Editora Papirus, 2007.

PAIM, Antonio. *História das idéias filosóficas no Brasil*. Londrina: Editora UEL, 1997.

REALE, Miguel. *A filosofia em São Paulo*. (2 ed.). São Paulo: Grijalbo, 1976.



ROMERO, Silvio. *A philosophia no Brasil: ensaio crítico*. Porto Alegre: Tipografia de Deutsche Zeitung, 1878.

\_\_\_\_\_. “A philosophia e o ensino secundário” [1885] *In Novos Estudos da litteratura contemporânea*. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1898.

ROUANET, Sérgio Paulo. “O novo irracionalismo brasileiro” *In As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SCHWARZ, Roberto. “As idéias fora do lugar” *In Ao vencedor as batatas*. São Paulo: Ed. 34, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.

SILVEIRA, Renê J. T. *Ensino de filosofia no segundo grau: em busca de um sentido*. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação – UNICAMP. Campinas, 1991.

SOUZA, José Crisóstomo de. “A filosofia como coisa civil (numa perspectiva histórica *ad hoc*)”. *In Souza, J. C. (org.). A filosofia entre nós*. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

TOMAZETTI, Elizete M.. *Filosofia da Educação: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil*. Ijuí (RS): Unijuí, 2003



## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, registramos nosso muito obrigado a todos os nossos estudantes dos mais diversos cursos de filosofia pelos quais passamos ao longo dos anos em nossas carreiras ensinando filosofia para crianças, jovens e adultos, por tudo que nos ensinaram e continuam a nos ensinar. Eles são a principal razão de existir desta publicação.

Não teria sido possível organizar este livro sem a colaboração diligente e construtiva dos autores, a maioria colegas da licenciatura em filosofia do CFP: Dr. Cícero Oliveira, Dr. Daniel Rodrigues Ramos, Dra. Geovana da Paz Monteiro e Dr. José João Neves Barbosa Vicente. Agradecemos especialmente a colaboração dos professores Dr. José Gerardo Vasconcelos (parceiro constante em nossas atividades acadêmicas) e da Me. Tânia Gorayeb Sucupira, ambos ligados ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC, que também assinam um capítulo neste livro.

Somos também muito gratos pelo apoio dos demais colegas do nosso curso durante a organização desta coletânea: Dr. Rafael dos Reis Ferreira, Dr. Antônio Pedro Moura de Oliveira, Dra. Denise Magalhães da Costa, Dr. Kleyson de Assis, Dr. Ronaldo Crispim Sena Barros, e ao Me. Marcelo Santana do Santos. À professora Dra. Giovana Carmo Temple somos gratos pelo aguilhão que foi determinante na produção deste livro. Não poderíamos deixar de registrar, sobretudo neste ano em que a nossa licenciatura completa 10 anos, nossa gratidão ao encorajamento de nosso colega, o Dr. Eduardo Oliveira (UFBA), fundador e colaborador permanente do nosso curso.

Registramos aqui um agradecimento mui especial ao professor Dr. Dante Augusto Galeffi por ter generosamente aceito ao

nosso convite para escrever o prefácio deste livro. Em suas sustentações orais e publicações o professor Galeffi tem sido há mais de trinta anos uma inspiração e um exemplo de compromisso intelectual na defesa do ensino de filosofia na Bahia e no Brasil. Outra referência fundamental no sentido de inspirar, entre nós, uma ideia de filosofia como coisa civil vem dos trabalhos do Grupo Poética Pragmática, registramos aqui nossa gratidão aos professores Me. Tiago Medeiros Araújo (IFBA), Me. Rodrigo Ornelas (UEFS), Dr. Hilton Leal (IFBA), Genildo Ferreira (UFBA), Dr. André Itaparica (UFRB) e ao líder do Grupo, o Dr. José Crisóstomo de Souza (UFBA), que muito nos honrou ao redigir a orelha e a contracapa desta publicação.

Por fim, agradecemos o apoio institucional do Centro de Formação de Professores – CFP da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB e do Núcleo de Pesquisa e Extensão Filosóficas – NUPEF/UFRB.

### **Os organizadores**

*Namu Honmon Gueshu Sanpô Goho-on Shatoku no On Tameni  
(Em retribuição aos débitos de gratidão)  
Nam-myoho-rengue-kyo*

## SOBRE OS AUTORES

**Cícero J. S. Oliveira** é professor e coordenador do curso de Licenciatura em Filosofia no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Compõe ainda o Colegiado e o Núcleo Docente Estruturante deste mesmo curso. Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), possui graduação e mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Tem experiência nas áreas de Filosofia Política, Ética e Filosofia Geral. Desenvolveu atividades de ensino e pesquisa na Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Goiás (FAFIL-UFG) pelo Programa Nacional de Pós-doutorado (PNPD-CAPES) entre os anos de 2014-2016. Em seu atual projeto de pesquisa procura examinar a imbricação moderna entre vida, economia e política, sua tecnologia de poder correlata (as artes econômicas de governo dos homens) e o vigor heurístico do conceito de homo oeconomicus na obra de Michel Foucault.

**Daniel Rodrigues Ramos** possui graduação em Odontologia pela Universidade Federal de Uberlândia (1994), graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2000), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás (2009) e doutorado em Filosofia pela Pontifícia Università Antonianum (2013). Atualmente, é professor do curso de Filosofia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e desenvolve pesquisas na área de fenomenologia.

**Emanuel Luís Roque Soares** é professor associado I, ensina de filosofia da educação e filosofia da ancestralidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores, Amargosa-BA, também é professor permanente do mestrado profissional em História da África da UFRB. Participa dos seguintes grupos de pesquisa: Núcleo de Pesquisa Filosófica: Educação, Epistemologia e Política (líder), além

do NIHME/UFC e HCEL/UFBA. Tem a seguinte formação: Pós-doutor em Educação Universidade Federal da Paraíba/FACED (2012) Doutor em Educação (2008) Universidade Federal do Ceará/FACED. Mestre em Educação (2004) Universidade Federal da Bahia/FACED. Especialista em Estética, Semiótica, Cultura e Educação (2001): Universidade Federal da Bahia/FACED. Bacharel em Filosofia (1999): Universidade Católica do Salvador. Discuti os seguintes temas: filosofia da ancestralidade, filosofia da educação e formação do professor de filosofia, memória do negro no Brasil e religiões de matriz africana.

**Geovana da Paz Monteiro** possui bacharelado (2004), mestrado (2008) e doutorado (2014) em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em epistemologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Filosofia francesa contemporânea, Henri Bergson. É professora adjunta do Colegiado de Filosofia no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Coordenou o Colegiado do Curso de Licenciatura em Filosofia da UFRB e coordena o subprojeto "Filosofia e História no ensino médio", no PIBID, o Projeto de Extensão Café Filosófico Científico, o Núcleo de Pesquisa e Extensão Filosófica do CFP/UFRB e o Grupo de Estudos e Pesquisa Bergson e a Filosofia Francesa, dedicando-se atualmente à pesquisa "Moral e Religião: diálogos possíveis entre Bergson e Freud".

**José Gerardo Vasconcelos** é professor Titular de Filosofia da Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará. Possui Licenciatura em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (1988), Bacharelado em Filosofia Política pela Universidade Estadual do Ceará (1989), Especialização em Filosofia Política pela Universidade Estadual do Ceará (1990), Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (1993), Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (1997), Pós-Doutorado em Artes Cênicas, pela Escola de Teatro, da Universidade Federal da Bahia (2002), Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2011 - 2012), Pós-Doutorado em História da Educação pelo Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2015 - 2016). Tutor do PET Pedagogia da UFC

(2010-2015). É líder do Grupo de Pesquisa de História e Memória da Educação do CNPq - NHIME. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, História da Educação e Antropologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Filosofia da Educação Contemporânea (Nietzsche e Foucault) e História e Memória da Educação (Biografias de Educadores do século XX e XXI/ Narrativas de mulheres educadoras militantes no contexto do pós-1964) e Antropologia da Educação (disciplinamento do corpo, sexualidade, práticas de escrita na cadeia e cultura negra/capoeira).

**José João Barbosa Vicente** possui graduação e mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás e doutorado em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e editor da Griot : Revista de Filosofia. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Ética, Filosofia Política, Filosofia da Educação e História da Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: Filosofia Política, Ética, Filosofia da Educação, História da Filosofia.

**Pablo Enrique Abraham Zunino** graduou-se (2003) e obteve os títulos de mestre (2006) e doutor (2010) em Filosofia pela Universidade de São Paulo. Durante o doutorado fez um estágio de pesquisa na Universidade Paris I - Panthéon-Sorbonne com apoio do CNPq. Publicou o livro *Bergson: a metafísica da ação* (Humanitas, 2012) e foi pesquisador bolsista (FAPESP) do Programa de Pós-doutorado do Departamento de Filosofia da USP. Atualmente, é Professor Adjunto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, atuando principalmente nos seguintes temas: subjetividade, temporalidade, Bergson e Deleuze.

**Ricardo Henrique Resende de Andrade** é doutor em Ciências da Educação com habilitação em Filosofia da Educação pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho; mestre em Filosofia Contemporânea na linha de pesquisa sobre filosofia da linguagem e epistemologia pela Universidade Federal da Bahia; licenciado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia. Atua como professor de Ensino de Filosofia do Centro de Formação de Pro-

fessores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Trabalha com as seguintes áreas: formação de professores; experimentação educacional; história e ensino de filosofia no Brasil; teorias da argumentação; nova retórica; teorias da verdade.

**Tânia Gorayeb Sucupira** cursa doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (desde agosto de 2016). Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2014-2015), Pós-Graduação Lato Sensu, em nível de Especialização, em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (2010-2011), pela Faculdade Kurius, Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2003-2008). Estudo superior na área de Educação com enfoque nos aspectos sociais, psicológicos e filosóficos da formação intelectual e psicossocial do indivíduo. Identificação com os campos de conhecimentos relacionados com tecnologia digital na educação, educação ambiental, educação popular e movimentos sociais, bem como com as propostas de compreensão das problemáticas que envolvem a superação de desigualdades e exclusão sociais. Experiência com atendimento ao público nas áreas de relações públicas, marketing e vendas. Atualmente, é professora do Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza.





« Esta publicação pode ajudar o próprio ensino especializado e universitário de filosofia a melhorar, por um compromisso maior com a apropriação mais efetiva (menos passiva e repetidora) do que dizem os autores, de seus vocabulários e estratégias argumentativas, aquela que coloque à frente os problemas de que estão tratando, aquela capaz de pô-los efetivamente em uso na medida em que valham para iluminar questões de nosso tempo e lugar. E para se levar adiante, com ousadia e seriedade, criativamente a conversa da filosofia. É nesse rumo que vemos esse valoroso livro.»

**José Crisóstomo de Souza**



ISBN 978-85-5971-063-2

