

*Fil*  
*Widia*  
Gallo, Silvio e Kohan, Walter O. (org.) Filosofia no ensino médio. Petrópolis: Vozes, 2000.

(2)  
10. CRÍTICA DE ALGUNS LUGARES-COMUNS AO SE PENSAR A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

SÍLVIO GALLO\*  
WALTER OMAR KOHAN\*\*

1. Um panorama difícil

Sabemos que o Brasil é um país com uma débil tradição no que concerne ao ensino de filosofia no nível médio. Durante muito tempo, desde sua implantação no século XVI, a filosofia foi ensinada de forma dogmática, carregada de uma forte ideologia tomista. Neste século XX, ela nunca teve presença garantida nos currículos oficiais. E não se trata simplesmente de ter ou não ter presença. A forma pela qual a filosofia se faz presente, quando o está, não oferece condições muito boas para uma prática transformadora: ela é muito tênue, fica limitada a uma ou duas horas-aula por semana, perdida entre uma miríade de outras disciplinas e, em muitas ocasiões, são professores com formação em outras áreas que lecionam filosofia. Pobre filosofia...

Nos períodos ditatoriais a filosofia passou mal no Brasil. A última ditadura, instaurada em 1964, é prova disso: tirou a filosofia formalmente dos currículos. Porém, o golpe dado pela

\* Diretor da Faculdade de Filosofia, História e Letras da Unimep; professor do Departamento de Filosofia e História da Educação da Unicamp.

\*\* Professor do Departamento de Teoria e Fundamentos da Univ. de Brasília (UnB).

ditadura, com a exclusão da filosofia, também produziu um efeito contrário. A exclusão da filosofia pelos militares possibilitou que ela fosse percebida inequivocamente pela sociedade como uma ferramenta educacional ligada à democracia e, portanto, a uma cidadania não autoritária. A filosofia é considerada tão poderosa, tão subversiva, que deve ser tirada das escolas.

Pouco importa se o ensino da filosofia no nível médio era de fato subversivo. Os militares, com sua exclusão da filosofia, contribuíram para fixá-la como prática revolucionária no imaginário social. E, ao mesmo tempo, contribuíram para que ela fosse percebida como uma prática que precisa da democracia para existir. De forma tal que essa é a marca principal dos que ainda hoje brigam pela inclusão definitiva da filosofia nos currículos de Ensino Médio: uma ferramenta crítica, transformadora, ligada à vivência da democracia<sup>1</sup>.

A filosofia, então, é vista pela maioria dos educadores e políticos como uma prática subversiva. O curioso é que muitos filósofos profissionais não concordam com essa caracterização; alguns, porque não acreditam que a filosofia tenha qualquer função social. É o legado indelével das correntes neo-analíticas, neopositivistas e neoconservadoras nos departamentos de filosofia de nossas principais universidades. Para muitos professores de filosofia da academia, a filosofia justifica-se em si mesma, não tem que dar conta dos seus problemas, métodos e práticas ao resto dos mortais.

Outros não concordam com esta caracterização porque acreditam que a democracia pouco tem a ver com a sala de aula, espaço de um saber de hierarquia, no caso da filosofia. É

1. Esta representação se percebe, por exemplo, nos fundamentos do projeto de lei n. 3.178/97, do Deputado Padre Roque (PT-PR), que obriga os sistemas de ensino do país a introduzirem filosofia e sociologia como disciplinas obrigatórias do Ensino Médio – projeto recentemente aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados e que aguarda aprovação do Senado. Vejamos os dois primeiros sentidos que se definem para a filosofia: “a) é inegável a importância dessas disciplinas para a formação integral dos estudantes, especialmente do seu senso crítico e sua capacidade de leitura global do mundo; b) como resgate de uma luta histórica interrompida pelo período do regime militar que retirou estas disciplinas das escolas”.

o legado indelével de uma tradição autoritária que não precisa de uma ditadura lá fora porque está já dentro das pessoas. Talvez a postura de uns e outros ajude a entender o gritante desinteresse da imensa maioria dos filósofos neste país – para melhor dizer, na América Latina toda – pela educação, a falta de compromisso das instituições públicas de Ensino Superior (tanto federais quanto estaduais) na formação de professores de filosofia, ou melhor ainda, de filósofos educadores.

Situação paradoxal, então, essa da filosofia. Requisitada de fora, fechada por dentro. Desejada por estranhos, contida pelos seus amantes. Pobre filosofia...

O momento é importante no Brasil. Todos o são. A filosofia tem uma oportunidade de atualizar suas possibilidades educacionais. Para tal, precisa transformar seu presente. Como? Transformando-se a si mesma. Como? Pensando-se a si mesma. Como? Através de si mesma.

Neste capítulo tentaremos traçar algumas linhas para pensar o presente da filosofia no Ensino Médio. Importa-nos *problematizar* alguns sentidos óbvios afirmados dentro da própria filosofia. *Duvidar* do estado de coisas aparentemente comum e normal que a filosofia se oferece a si mesma. Colocaremos em questão alguns desses sentidos. Primeiramente, vamos passar em revista as formas dominantes que adquire o ensino da filosofia no nível médio brasileiro. Em alguma medida, estaremos nesta primeira parte abordando a pergunta: Como se ensina filosofia nas escolas médias brasileiras? Numa segunda parte estaremos questionando alguns pressupostos dessas metodologias, que oferecem o que poderíamos chamar de lugares comuns no ensino da filosofia. A problematização desses lugares comuns permitirá, em nosso entender, a reflexão da filosofia sobre si mesma, ao mesmo tempo em que enfatizará que qualquer preocupação em como levar a filosofia às salas de aula deve estar orientada por uma reflexão prévia sobre os “quê” e os “para quê” da prática educacional da filosofia.

## 2. Os “como” da filosofia no ensino médio brasileiro

Podemos distinguir muitos paradigmas para o ensino da filosofia, muitas formas que moldam a prática dos professores de filosofia no Ensino Médio no Brasil. Vamos nos deter aqui apenas em três formas dominantes. Tratam-se de modelos quase caricaturados que, como tais, podem ter pouca corroboração empírica. Porém, nosso interesse não é descrever uma realidade, mas oferecer elementos analíticos que permitam compreendê-la. Portanto, não se deve ler esta categorização com qualquer pretensão positivista de “dar conta de”, mas com o intuito de estabelecer categorias que permitam situar-nos numa prática complexa e multidimensional.

### 1. Um ensino baseado na história da filosofia

A especificidade desta realidade é que faz do ensino da filosofia e de sua história uma só e a mesma coisa; ou seja, nesta concepção, o ensino da filosofia é o ensino da história da filosofia. Segundo esta vertente, ensinar filosofia significa ensinar o que a história da filosofia produziu até hoje – mesmo que dificilmente se chegue até os filósofos do presente. Geralmente essa história é compreendida como os mais de 25 séculos de existência da filosofia ocidental e seus desdobramentos.

Há duas formas principais de ensinar história da filosofia: baseada nos filósofos ou baseada nos temas ou conteúdos filosóficos. Em outras palavras, tomando-a como centro do processo de ensino ou como seu referencial.

No primeiro caso, o sentido da tarefa educativa está situado em torno de alguns nomes próprios: podem ser nomes bem distantes no tempo, como os de Heráclito, Platão, Descartes, para citar alguns dos mais privilegiados entre os clássicos; ou outros mais recentes, como Heidegger, Foucault ou Rorty, para citar filósofos deste século. Podem acentuar-se os mais clássicos ou outros mais exóticos ou menos conhecidos, como Diógenes de Apolônia ou Xenófanes entre os gregos, Pico de la Mirandola entre os medievais. Um dado significativo desta primeira matriz é a predominante ausência de nomes próprios

de filósofos brasileiros e latino-americanos. Os nomes da filosofia entre nós tendem a ser nomes europeus.

No segundo caso, a ênfase se coloca nos conceitos ou conteúdos. É o caso dos programas que estudam noções tais como liberdade, verdade, justiça, ou qualquer uma daquelas que são consideradas próprias da filosofia. Muitas vezes esta alternativa mistura-se com a forma anterior; por exemplo, quando se trata de estudar um conceito segundo um filósofo: “a liberdade segundo Espinosa” ou “a concepção davidsoniana da verdade”. Um pressuposto desta forma de ensinar filosofia é que, como as outras disciplinas curriculares, a filosofia possui também seus conteúdos próprios, específicos.

Frente à história da filosofia há diversas formas de situar-se: problematizá-la, passar os seus conteúdos aos alunos, promover a análise crítica e valorativa por parte dos alunos, etc.

É um ensino de filosofia que podemos chamar de enciclopédico, e que não tem muita relação direta com o cotidiano de nossos jovens estudantes.

## 2. Um ensino baseado em problemas filosóficos

Neste enfoque, o ensino da filosofia não está organizado em torno da sua história, mas em torno de problemas. Segundo esta concepção, o ensino da filosofia tem um caráter monográfico em torno das questões que inquietam a filosofia. Problemáticas consideradas tipicamente filosóficas e que aparecem com frequência nos programas de filosofia do nível médio são, por exemplo, a relação corpo-mente, a existência de Deus ou o conhecimento.

Alguns professores desta vertente convidam os seus alunos para participar da escolha dos problemas de seu curso. Na maioria dos casos os alunos escolhem problemas de seu interesse imediato, como Aids, drogas ou a vida após a morte, questões que muitos dos filósofos contemporâneos não aceitariam como problemas genuinamente filosóficos. Acontece que a própria pergunta “o que é um problema filosófico?” é

uma questão filosófica e, portanto, contestável, controversa, e isto é aproveitado por muitos professores que começam seus cursos problematizantes precisamente colocando a própria delimitação e natureza da filosofia como problema. A partir dessa reflexão ficará demarcado o campo legítimo de problematização filosófica, de onde se poderá recuperar os temas sugeridos pelos alunos ou de onde novos temas surgirão.

Neste caso, temos um ensino menos enciclopédico e mais ativo, uma vez que o referencial de trabalho deixa de ser o conteúdo histórico para abarcar problemas a serem repensados, retrabalhados pelos alunos. Na medida em que busca trabalhar com problemas propostos pelos alunos, este paradigma aproxima-se ainda mais de sua vivência cotidiana.

## 3. Um ensino de habilidades cognitivas e/ou atitudes filosóficas

Este paradigma está muito desenvolvido em tentativas para introduzir a filosofia no Ensino Fundamental, e também é visto com simpatia por alguns professores do Ensino Médio. Ensinar filosofia, segundo esta matriz, não significa ensinar sua história, nem tratar de problemas, mas propiciar aos alunos um conjunto de habilidades de pensamento.

Esta perspectiva pressupõe uma clara distinção, que remonta pelo menos até Kant, entre a filosofia como substantivo (produto) e o filosofar como verbo (processo). Enquanto os conteúdos filosóficos são produtos da filosofia, suas habilidades são aquilo que devemos pôr em prática na hora de filosofar. Segundo os partidários mais cautelosos desta perspectiva, ensinar filosofia a um aluno consiste em que ele conheça e compreenda quais são essas habilidades de pensamento que conformam o ato de filosofar. Segundo os mais ousados nesta postura, ensinar filosofia se concretiza quando os alunos de fato praticam essas habilidades em sala de aula, e não apenas as conhecem. Estes últimos dão razão a Kant: não se pode ensinar filosofia; apenas se pode ensinar a filosofar, entendido como o desenvolvimento de um conjunto determinado de habilidades de pensar e julgar (1983: 407-409 – B-865-869).

Dessa forma, é um paradigma mais *ativo* do que enciclopédico, no qual muitas vezes o conteúdo estritamente filosófico é desvalorizado em relação à prática do ato de filosofar.

Por sua vez, no contexto de cada um destes paradigmas, os professores podem adotar uma postura doutrinária, eclética ou aberta, sendo estas opções limites que de alguma forma poderão aparecer misturados na prática.

Uma postura doutrinária é adquirida quando se privilegia *uma* teoria – ou história, ou problema (e sua solução), ou habilidade – como verdadeira, devendo ser aprendida como tal pelos alunos. Uma postura eclética é praticada quando se oferece uma combinação de histórias, problemas (e soluções), habilidades, como verdadeiras. Finalmente, uma posição mais aberta não coloca histórias, problemas (e soluções) e habilidades em termos de sua verdade, mas dá mais ênfase a outras categorias, como sentido, interesse, possibilidades emancipatórias.

Ao mesmo tempo há diversas posturas em relação ao espaço propriamente filosófico. Embora a grande maioria dos professores de filosofia atuante no Ensino Médio brasileiro considere que a filosofia se encontra nos textos, as perguntas “o que é um texto?” e “o que é um texto adequado para ensinar filosofia?” podem ser compreendidas de formas muito diversas, desde uma postura mais restritiva, concentrada nos textos escritos pelos filósofos clássicos, até formas menos tradicionais, que propõem a utilização de outros instrumentos, como filmes, histórias em quadrinhos, literatura, músicas e outras produções culturais não desenvolvidas pelos filósofos profissionais.

### 3. Os “para quê” e os “quê” do ensino da filosofia

Nesta seção procuraremos problematizar alguns lugares comuns que de alguma forma estão pressupostos nas mais variadas formas de ensinar filosofia no Ensino Médio brasileiro. São eles:

#### 1. A distinção entre professor de filosofia e filósofo

Trata-se de uma distinção paralela àquela que se tem institucionalizado nos cursos de filosofia de nossas universi-

dades, entre o *licenciado* em filosofia e o *bacharel* em filosofia. Esta distinção possui, em nosso entender, vários inconvenientes que a tornam, pragmaticamente, inadequada. Por um lado, ela contribui para uma desvalorização do trabalho educacional com a filosofia.

Em nossas universidades, geralmente se estimula a formação do “aluno-pesquisador”, considerando-se que as mentes mais “lúcidas” devem estar a serviço da pesquisa e produção filosóficas. No entanto, aqueles que não mostram, na visão dos professores-pesquisadores consolidados, qualidades apropriadas para a pesquisa, são aconselhados a dedicar-se ao ensino da filosofia. Aos que não podem ser “pesquisadores filosóficos” se aconselha que sejam “professores de filosofia”. Essa prática, bastante difundida, tem implicações nada convenientes na concepção da prática pedagógica e na própria constituição da subjetividade do professor de filosofia. Por um lado, considera-se que a pesquisa está dissociada do ensino, como se fosse possível ser um bom professor sem pesquisar a própria prática – ou um bom pesquisador sem compartilhar a pesquisa com outros. Por outro lado, o professor acaba sendo alguém que é professor porque não pode ser outra coisa, não porque escolhe sê-lo.

Nossos cursos superiores de filosofia, com honrosas exceções, não cultivam os espíritos com vocação de educador e desestimulam a dimensão educacional da filosofia. Ao mesmo tempo, promovem uma divisão do trabalho, altamente prejudicial para a própria filosofia: uma seria a natureza e lógica da produção do saber filosófico e outra seria a lógica da circulação do saber filosófico. Tal distinção impede a compreensão da lógica intrinsecamente educativa da filosofia, que faz parte dela mesma através de toda sua história, nos seus textos, na sua prática.

Com efeito, a filosofia tem sido sempre educativa, seja nas implicações do pensamento filosófico, seja na prática dos filósofos. A filosofia nunca pode esconder seus efeitos para um outro, e isto é manifesto mesmo naqueles filósofos que negaram enfaticamente qualquer interesse em falar para um outro. A filosofia sempre fala para um outro, ela sempre se faz com

um outro, mesmo que ele seja um outro internalizado. Neste aspecto, a filosofia é uma prática profundamente dialógica; não no sentido de ela procurar o consenso ou o mútuo entendimento, mas sim no sentido de ser um *dia-logos*, um *logos* que atravessa pelo menos duas vozes: a voz daquele que fala e a voz daquele sobre o qual se fala.

Merleau-Ponty, no ensaio *O filósofo e sua obra* (1991: 175), em que homenageia Husserl, afirma que ao fazer história da filosofia não é possível separar o filósofo que fala do filósofo sobre o qual ele fala; ambos devem estar presentes juntos, num diálogo constante que faz com que a história da filosofia seja essencialmente produtiva, criativa ou, numa palavra mais justa, seja *filosófica*. Também Deleuze (1992: 169s) defende que uma história da filosofia de fato filosófica só pode ser aquela que não se limite a redizer o que o filósofo disse. Ele usa a metáfora da arte do retrato: o pintor retratista faz o semelhante, mas por meios diferentes a semelhança é produzida, e não uma mera reprodução como num instante fotográfico. Pensamos que a afirmação desses filósofos em relação à história da filosofia pode ser feita, de forma semelhante, no tocante ao ensino da filosofia. Um professor que apenas reproduza, que apenas diga de novo aquilo que já foi dito não é, de fato, um professor de filosofia; o professor de filosofia é aquele que dialoga com os filósofos, com a história da filosofia e, claro, com os alunos, fazendo da aula de filosofia algo essencialmente produtivo.

Portanto, a filosofia não é produzida numa parte e ensinada noutra, ela é sempre produzida e ensinada ao mesmo tempo. A filosofia não pode ser ensinada no sentido de ser transmitida, pela mesma razão pela qual ela não pode ser escrita, como diria Platão no *Fedro* (274c s), porque ela depende de uma atitude tão vivencial e ativa do sujeito que aquele que se situa como suposto transmissor da filosofia se coloca num não-lugar filosófico. Mesmo – ou melhor, sobretudo – quando o assunto é a história da filosofia ou a filosofia de outro filósofo, a transmissão é um não-lugar da filosofia, porque ela não pode ser enfrentada externamente, como aquilo que um outro

faz: ou ela se exerce, se pratica, ou se faz outra coisa. Todos os filósofos da história fizeram isto, por isso são ao mesmo tempo filósofos e educadores, os melhores ensinantes de filosofia! Quer melhores professores de filosofia que os textos filosofantes dos bons filósofos? O professor que não se assume como filósofo não tem a menor chance de ensinar filosofia, assim como o professor que não se reconhece como pesquisador não poderá fazer outra coisa do que reproduzir aquilo que outros pensaram, uma marca da antifilosofia.

## 2. A distinção entre filosofia e filosofar

Esta distinção vem pelo menos desde Kant (1983: 407-9 – B-865-9) e propõe que uma coisa é o processo da filosofia, o filosofar, e outra, bem diferente, o seu produto. O verbo, infinitivo, assinala o processo; o substantivo, o produto. Em sentido kantiano, a filosofia não pode ser ensinada porque ela, enquanto idéia de uma ciência possível, sempre é inacabada e, portanto, não pode ser aprendida nem apreendida. No entanto, é possível exercer “o talento da razão na observância dos seus princípios universais em certas tentativas existentes”. Para Kant só isso é possível, aprender a filosofar, reservando-se sempre à razão “o direito de investigar esses princípios nas suas próprias fontes e confirmá-los ou rejeitá-los”. Kant afirma, assim, a autonomia da razão pura, que é ao mesmo tempo a autonomia da razão filosofante.

A distinção faz sentido na concepção kantiana da filosofia e concomitantemente do filosofar. Mas perde significação sem essa concepção e sem o sujeito transcendental que a fundamenta. Simultaneamente, de alguma forma, ela favorece a dissociação entre a lógica da produção e a lógica da transmissão delimitada no tópico anterior.

Mas já Hegel discordou de Kant. Ao tratar do ensino da filosofia no *Gymnasium*, ele o situava na *Oberklasse* (classe superior, a terceira série deste nível de ensino na educação alemã na época) e determinava que deveria ser marcado pela *enciclopédia*, transmitindo o “conteúdo universal da filosofia, a saber,

os conceitos fundamentais e os princípios de suas ciências particulares, das quais enumero três fundamentais: 1) a *lógica*, 2) a filosofia da *natureza*, 3) a filosofia do *espírito*” (1991: 137). Com relação ao método deste ensino, o filósofo critica abertamente a noção pedagógica corrente (desde Kant, claro) de que o ensino do filosofar prescinde dos conteúdos filosóficos, afirmando, em tom de pilhéria, que “isto significa mais ou menos: deve-se viajar e sempre viajar, sem chegar a conhecer as cidades, os rios, os países, os homens, etc.” (1991: 139). Acrescenta que, da mesma maneira que só se viaja realmente quando se conhece uma cidade, depois um rio, depois outra cidade e assim por diante, “quando se conhece o conteúdo da filosofia, não apenas se aprende o filosofar, mas já se filosofa realmente” (*id.*).

Concordamos com Hegel na afirmação de que a lógica da produção filosófica é mais complexa e “dialética” do que a distinção analítica entre processo e produto: a própria prática da filosofia leva consigo o seu produto e não é possível fazer filosofia sem filosofar, nem filosofar sem fazer filosofia. Nesse sentido, não é possível ensinar filosofia sem ao mesmo tempo ensinar a filosofar, assim como não é possível ensinar a filosofar – *pace* Kant – sem ensinar filosofia. Porque a filosofia não é sistema acabado nem o filosofar apenas a investigação dos princípios universais propostos pelos filósofos.

3. A filosofia é um saber sistemático – oferece uma síntese, totalização, do que aparece disseminado nas outras disciplinas

Há toda uma tradição que se fez hegemônica a maior parte do tempo na filosofia ocidental, de ver na filosofia um saber sistemático. Suas raízes parecem encontrar-se, pelo menos, em Aristóteles, estendendo-se depois para a quase totalidade dos filósofos. Essa tradição consiste em ver na filosofia um saber eminentemente organizativo, que lança luzes para a compreensão do real. A filosofia transformaria o caos em cosmos, plenamente inteligível e articulado. Kant é um dos expoentes modernos, ao ver na razão a instância organizativa do real, e Hegel certamente é outro, ao propor seu sistema filosófico que pretende abarcar a totalidade do real.

Mas essa pretensão à sistemática e à totalidade não é exclusiva da filosofia idealista. Ela também nos remete ao positivismo de Comte. Em seu *Curso de filosofia positiva*, o filósofo francês classifica as ciências numa ordem advinda do grau de simplicidade e do grau de generalidade dos fenômenos, construindo uma escala epistemológica, das ciências mais simples às mais complexas.

Nessa escala comteana, a filosofia positiva adquire o estatuto de sistema geral das ciências. A ela não cabe produzir saberes verdadeiros, uma vez que não lida diretamente com fenômenos concretos, restando-lhe a tarefa de articular os saberes verdadeiros produzidos pelas ciências. Como as ciências, por conta de serem saberes especializados, fragmentam o real, caberia à filosofia re-articular os fragmentos, possibilitando uma visão de totalidade. Mas uma totalidade que parta do concreto – seguindo o esquema indutivo, próprio das ciências empíricas –, e não uma totalidade metafísica, que procura ordenar o real “de cima para baixo”.

Nessa perspectiva, a filosofia adquire o papel de principal vetor de interdisciplinaridade, e parece-nos que aí está a origem dos argumentos que hoje procuram justificar o espaço curricular da filosofia na escola média. Estes argumentos consideram que ela poderia promover essa interdisciplinaridade, cada vez mais vista como necessária. Note-se que a função interdisciplinar da filosofia, nesta concepção, tem um caráter unificador, totalizador, sistematizador.

No entanto, tal perspectiva retira da filosofia todo seu caráter *crítico* e *criativo*; nessa matriz a filosofia nada problematiza nem cria, apenas articula os problemas criados e pensados pelas ciências. O que seria, então, o específico da filosofia?

Modernamente, Nietzsche foi um dos que primeiramente criticou essa pretensão sistemática, afirmando na terceira dissertação (§ 12) de sua *Genealogia da moral* que a filosofia deve dar conta da multiplicidade do real, que não pode ser abarcado numa visão sistemática de totalidade. É necessária uma filosofia da multiplicidade, que Deleuze tentaria depois desenvolver. A

filosofia não sintetiza nada, nem chega depois de ninguém. Ela não oferece sínteses pela sua vocação de romper o pensamento aí onde ele pretende estabelecer-se, fixar-se. Nesse sentido, o pensamento filosófico é sempre instável, parcial, provisório, perspectivo, múltiplo, destotalizador e a-sistemático.

#### 4. A filosofia tem sua origem no espanto

Afirma-se repetidamente que a filosofia surge do espanto, o *thaumázein* grego. A afirmação percorre manuais e textos filosóficos. Praticamente não deve existir nenhum manual de filosofia para o Ensino Médio que não afirme essa origem da filosofia. A tradição é antiga e se remete, pelo menos, ao *Teeteto* de Platão e à *Metafísica* de Aristóteles. Com efeito, os próprios gregos conceberam a origem do filosofar no espanto. E sabemos o quanto é difícil confrontar os antigos gregos em filosofia. Mas, às vezes, é necessário, como neste caso. A própria autocompreensão da filosofia grega esteve ligada a limitações culturais, de época, de classe, de gênero. Aristóteles diz (*Metafísica* A 2, 982b) que a filosofia surgiu quando alguns homens já tinham suas necessidades satisfeitas e tempo livre o suficiente para filosofar. A filosofia posterior consagrou e estigmatizou esta origem nobre, aristocrática, para a filosofia. Mas nem todos os filósofos gregos foram aristocratas e nem todos os filósofos aristocratas gregos filosofaram movidos pelo espanto.

O que move Sócrates a filosofar? Segundo seu próprio relato na *Apologia*, parece ser uma certa insatisfação com o estado de coisas dominante, o que sustenta sua prática de interperlar incansavelmente os seus concidadãos; o próprio Sócrates argumenta perante seus juízes que ele não deixará de mostrar-lhes a ordem subvertida dos valores, mesmo se tiver que “morrer várias vezes” (29d-31c). É a insatisfação com a ordem das coisas que movimenta o filosofar de Sócrates, não apenas como uma origem cronológica, mas ontológica, existencial. Este *páthos* originário é tão significativo que, sem ele, perde sentido não só a filosofia de Sócrates, mas sua própria vida. Toda filosofia, que mereça o nome, tem esta marca. Ela estará preferindo morrer várias vezes a aceitar, legitimar ou deixar de questionar o dado.

O próprio Platão é um caso semelhante. O que inspira a *República*, a sua proposta político-educacional mais acabada, senão um profundo incômodo com os valores dominantes em Atenas, tanto na ordem política – democracia – quanto pedagógica – sofística? Por que sua insistência em contrapor à *Atenas* real a *pólis* ideal? De forma tal que, apesar da autopercepção da filosofia grega como originária no espanto, foi também – e, em alguns casos, foi sobretudo – pela insatisfação perante a ordem das coisas dominantes que muitos dos filósofos gregos filosofaram.

Assim sendo, se o espanto fazia sentido como origem da filosofia na sociedade grega, mesmo que ela tenha dado espaço às mais ridículas caricaturas da filosofia, como a de Calicles no *Górgias* (484c s), ela se torna muito mais inadequada numa sociedade do espetáculo, onde a perplexidade foi mutilada. Nos dias de hoje o espanto é mais um objeto de consumo, preso às leis do mercado, do que a expressão de uma subjetividade privilegiada admirada perante o espetáculo do mundo. A superabundância de eventos “assombrosos” promovidos pela mídia e o vertiginoso avanço tecnológico têm contribuído para naturalizar o diferente emergente e, conseqüentemente, para transformar o espanto em rotina. Mas o mercado e a mídia ainda não conseguiram apaziguar a insatisfação perante o estado das coisas. Há uma linha comum na origem do filosofar socrático-platônico e o que leva hoje muitas pessoas à filosofia: algo não está bem na ordem social; há mal-estar e insatisfação diante de nossa vida em sociedade. A diferença de respostas não nos deve ocultar a similitude da origem: alguma coisa vai mal em nossa *pólis*, comunidade política de sentido. É esse *páthos*, e não o espanto, que leva muitas pessoas à filosofia e muitos professores de filosofia às escolas.

#### 5. A filosofia não serve para nada

Há pelo menos duas formas de entender as perguntas que começam com “para que”: como perguntas que interrogam ou pela utilidade ou pelo sentido. A pergunta “para que serve a filosofia?” não é uma exceção. Ela pode ser res-

pondida tanto levando em consideração as utilidades quanto os sentidos da filosofia.

Uma forma de resposta muito habitual na filosofia diz que ela não serve para nada. Também aqui devemos esta forma de resposta aos gregos (Aristóteles, *Metafísica* A 2 982b). A filosofia – ou sabedoria primeira – não serve para nada, segundo Aristóteles, porque é a única sabedoria que existe para si mesma e não para outra coisa, o único saber que procuramos por si e não como meio para alcançar outro saber; daí seu caráter livre e independente. A resposta de Aristóteles tem sido repetida uma e mil vezes.

Frente a ela e por outro lado, neste mundo mercantilizado de nossos dias, costuma-se enfatizar algumas pretensas utilidades da filosofia: ela permitiria formar pessoas mais flexíveis, mais versáteis, mais produtivas intelectualmente, mais criativas (no sentido publicitário do termo), o que, no final das contas, pode ser uma utilidade nada desprezível no competitivo mercado de trabalho de nossos dias. No final das contas, é esta a apropriação que se faz da filosofia em muitos segmentos da rede particular de ensino, tanto no nível médio quanto no nível fundamental: a filosofia é muitas vezes utilizada como uma ferramenta de marketing, junto com computação e inglês; é tudo o que necessita um jovem para ser aquele trabalhador flexível, instruído e criativo de que o mercado necessita.

Uma e outra respostas, aparentemente opostas, convergem na compreensão do sentido do “para que”: trata-se de um “para que” útil, seja para negá-lo ou para afirmá-lo.

No entanto, será que essa suposta “nobreza” da filosofia em assumir-se inútil, pragmaticamente falando, faz sentido? Deleuze e Guattari (1992: 17) afirmam que “a resposta segundo a qual a grandeza da filosofia estaria justamente em não servir para nada é um coquetismo e não tem graça nem mesmo para os jovens”, com o que concordamos. É o eixo da resposta que deve ser mudado.

Nossa perspectiva é que o “para quê” da filosofia envolve a dimensão do sentido, o que implica uma resposta positiva à

pergunta para que serve a filosofia, sem que isso signifique atribuir-lhe uma utilidade determinada. A filosofia contribui para se manter aberta e sempre presente a pergunta pelo sentido de como vivemos e do que fazemos (Larrosa, 1994: 80). Essa é sua função social principal. A prática da filosofia é coerente com a sua inquietação inicial: Por que temos a sociedade que temos? Por que vivemos da forma que vivemos? O sentido da filosofia é abrir nosso pensamento a essas interrogações e a novas formas de entender essas perguntas, colocando a dimensão do sentido em nossa experiência do mundo.

Neste aspecto, a filosofia é ela mesma transformadora, seu exercício impede o continuar pensando da forma em que se pensava. A filosofia serve ao pensamento, à sua própria lógica problematizadora, sem que isso signifique que preste uma utilidade definida externamente.

6. *É importante defender espaços para a filosofia (na escola, no vestibular e nos programas alternativos de ingresso, na universidade, etc.)*

Este preconceito expressa uma forma de pensar corporativa, que visa diretamente a garantia de emprego aos professores de filosofia e dos egressos dos cursos de graduação em filosofia. Mas a atitude corporativa é essencialmente não filosófica. E, portanto, não faz o menor sentido defender corporativamente o espaço da filosofia.

Entendá-se bem: o que criticamos não é a defesa do ensino da filosofia, mas a defesa corporativa do seu ensino, a defesa sem uma reflexão e uma fundamentação prévia dos “que” e “para que” da filosofia. Como mostra a experiência da Universidade Federal de Uberlândia, a incorporação da filosofia no vestibular e em programas alternativos de ingresso à universidade pode contribuir para a efetivação da carga horária da filosofia nas escolas, mas “a simples inclusão da filosofia no vestibular não garante a qualidade efetiva das aulas de filosofia e da prática do pensamento”, segundo posição do próprio Departamento de Filosofia daquela universidade.



Portanto, mais importante e urgente do que defender corporativamente o espaço da filosofia é buscar construir uma qualidade intrínseca para o ensino de filosofia, de forma que os espaços possam ir sendo descobertos, construídos, conquistados, mas sempre a partir de uma perspectiva filosófica. É maior o desserviço para a filosofia quando uma escola privada ou uma diretoria regional de ensino de um determinado estado resolve implantar aulas de filosofia em seus currículos, e essas aulas acabam ficando nas mãos de profissionais sem formação específica na área ou com uma formação ruim, do que a própria inexistência dessas aulas. E o argumento que fundamenta essa afirmação é muito simples: é mais fácil conquistar um espaço “virgem” do que um espaço já ocupado por uma experiência desastrosa.

É importante, sim, afirmar a necessidade do ensino de filosofia, mas afirmá-la de forma substantiva. Porém, tão importante quanto isso é preocupar-se com o ensino de filosofia no contexto desta sociedade e de uma política geral da educação, buscando o(s) sentido(s) e a(s) forma(s) desse ensino, garantindo sua efetividade e caráter filosófico.

A filosofia não é uma bandeira a ser carregada em passeatas, uma frase de efeito escrita numa camiseta. Muito mais do que isso, a filosofia é uma forma de posicionar-se perante o mundo, e que não só compete aos filósofos ou professores de filosofia, mas a todo e qualquer cidadão. Dessa forma, é a sociedade que deve ser sensibilizada para a necessidade da filosofia e fazer sua defesa, e não apenas os professores de filosofia, de forma corporativa.

#### 4. Repensando o sentido atual do ensino da filosofia nas escolas de nível médio brasileiro

Inicialmente é bom resgatar algo que, de uma ou de outra maneira, vimos afirmando ao longo deste texto: a questão do ensino de filosofia é uma questão filosófica e não meramente pedagógica e deve, portanto, ser enfrentada como tal. Ao definir a filosofia como a “arte de criar conceitos”, Deleuze e

Guattari (1992: 21) afirmam a necessidade de uma “pedagogia do conceito”, como única possibilidade de produção filosófica para além de uma enciclopedística afastada do real e de uma formação profissional comercial estrita, circunscrita nos limites lógicos, pragmáticos e imediatistas do capital. A pedagogia do conceito faz-se, assim, eminentemente filosófica.

Se tratarmos a problemática do ensino de filosofia exclusivamente no plano pedagógico – o que acabam fazendo quase todos os cursos de licenciatura em filosofia, como já vimos – perdemos o âmbito filosófico da questão e ela fica “manca”. Acabamos caindo nas mãos de uma didática não filosófica e naqueles lugares comuns dos quais já tratamos neste capítulo. Se, como temos tratado aqui, a atividade filosófica é em si mesmo educativa, não faz sentido falar em ensino de filosofia no contexto de uma didática apenas instrumental. Para que aqueles lugares comuns possam ser de fato superados é preciso que o sentido do ensino de filosofia seja tratado como uma “pedagogia do conceito”, que ele seja tratado de forma estritamente filosófica.

Perguntar-se filosoficamente pelo sentido do ensino da filosofia é retomar uma questão muito, muito antiga... Desde suas origens a filosofia interroga-se a si mesma e todo filósofo, num ou noutro momento, coloca-se a questão: Que é a filosofia? Que é isso que faço?

Se Kant perguntava-se “que é o homem para ser educado?”, devemos perguntar: “que é a filosofia, para que possamos ensiná-la?”; ou mesmo: “que é a filosofia, para que possamos aprendê-la?”

Ousando ir um pouco para além da caracterização deleuziana da filosofia como “criação de conceitos”, gostaríamos de trabalhar aqui uma noção de filosofia como “experiências de pensamento”, uma vez que conceituar, produzir conceitos sobre os acontecimentos é uma experiência de pensamento. A palavra *experientia*, no latim, possui em seu radical a idéia de um movimento que atravessa quem a vive; a experiência é sempre transversal à existência, não sendo possível passarmos incólumes por ela. Não é essa uma sensa-

ção comum a todos os que se dedicam à filosofia? Ela não nos atravessa vitalmente, fazendo com que já não mais sejamos os mesmos, depois de experimentá-la?

No célebre prefácio à *Fenomenologia da percepção*, Merleau-Ponty afirmou que “a verdadeira filosofia consiste em reaprender a ver o mundo”. Porque, uma vez atravessados pela filosofia, é como se nossas retinas já não fossem mais as mesmas, e para onde quer que olhemos vemos novas nuances, sombras antes não reveladas, cores anteriormente insuspeitas. As experiências de pensamento que fazemos com a filosofia nos recolocam no mundo, numa outra perspectiva.

Pois bem. A filosofia é uma atividade de fazer experiências de pensamento, transversalmente atravessando o vivido e construindo sentidos para esses acontecimentos. Escalar as alturas e mergulhar nas profundezas, sem perder o sentido da superfície. Nietzsche já demonstrou, em vários de seus escritos, que a filosofia é algo que está para além dos padrões de normalidade, afirmando que para aqueles que se dedicam à filosofia é necessário acostumar-se com os ares gelados e rarefeitos das altas montanhas. Não se contentar com as explicações corriqueiras, com a *doxa*, com as facilidades oferecidas por uma literatura barata e pela mídia eletrônica ainda mais diluída; mas experimentar, buscar estados alterados, buscar o diferente, o desviante, o devir. Mas como devemos caracterizar a aventura filosófica do pensamento?

Alguns elementos parecem-nos fundamentais. Em primeiro lugar, não é qualquer pensamento que é filosófico, mas fundamentalmente um *pensamento conceitual*. Aqui concordamos com Deleuze e Guattari quando afirmam que o próprio da filosofia é a criação do conceito, isto é, uma apreensão, a configuração de um acontecimento, que não se confunde com o estado de coisas. O conceito destaca o acontecimento das coisas, para circunscrevê-lo: “destacar sempre um acontecimento das coisas, e dos seres, é a tarefa da filosofia quando cria conceitos, entidades. Erigir o novo evento das coisas e dos seres, dar-lhes sempre um novo acontecimento: o espaço, o

tempo, a matéria, o pensamento, o possível como acontecimentos...” (1992: 46).

Uma segunda marca da aventura filosófica de pensamento é seu *caráter dialógico*. Em larga medida, a filosofia foi e é produzida no debate participativo, seja na *agorá* de Atenas, na praça do mercado, na sala de aula ou num debate interior consigo mesmo ou com as obras dos grandes filósofos. A filosofia de Sócrates foi produzida no diálogo com o povo de Atenas; a filosofia de Platão foi produzida em diálogo com as idéias de Sócrates e dos sofistas; a filosofia de Aristóteles foi produzida, em larga medida, em suas aulas com os alunos do Liceu. Isso para ficarmos apenas com os três expoentes do período clássico grego; em termos modernos e contemporâneos, podemos dizer que embora as situações sejam muito diferentes, a base de produção conceitual é muito semelhante.

Sem esse debate a produção conceitual não é possível, pois não se cria conceito do nada. No entanto, não podemos confundir o debate participativo com a mera discussão. A discussão pela discussão remete-nos ao reino da *doxa*, da opinião, e não leva à filosofia. Uma “roda de discussão” onde todos colocam suas opiniões, sem a ousadia de ir para além delas, dificilmente contribui para uma atividade de produção conceitual. Numa discussão dessa ordem o pensamento é mais “rasteiro”, menos desviante, menos criativo.

Em terceiro lugar, o pensamento filosófico é marcado pela *crítica radical*. Nascida da necessidade existencial de colocar perguntas, por incomodar-se com o *status quo*, a filosofia incomoda pela crítica que exerce. A pergunta é a chave da crítica, e o incômodo frente ao dado é o seu motor. Sendo pensamento desviante, que não se contenta com o dado, que não se satisfaz com a mera opinião, a experiência filosófica deve ser radical. O pensamento filosófico é aquele que busca compreender o vivido em suas raízes, percebendo as inter-relações que se estabelecem e podendo agir sobre elas. É também o pensamento que, não satisfeito com o estado das coisas, age sobre elas produzindo conceitos críticos que são essencial-

mente transformadores. Assim, a filosofia parte de um incômodo existencial para tornar-se, ela mesma, um incômodo para a sociedade estabelecida.

Em quarto lugar, a experiência de pensamento filosófica traz em si a marca da necessária remissão à história da filosofia. Não se pensa filosoficamente sem o recurso a uma história de mais de dois mil e quinhentos anos... Se a criação conceitual deve ser feita sobre o vivido, ela não pode deixar de lado as reflexões já produzidas sobre ele. Mas a remissão à história da filosofia não pode significar um retorno ao mesmo: essa remissão deve ser essencialmente crítica e criativa, e é aqui que a filosofia se faz multiplicidade. Retomar um conceito é problematizá-lo, recriá-lo, transformá-lo de acordo com nossas necessidades, torná-lo outro. O diálogo com a história da filosofia é uma forma de desvio, de pensar o novo repensando o já dado e pensado.

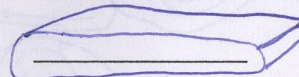
Por fim, a filosofia, como experiência de pensamento, aponta para a criação e para a resistência. O pensamento filosófico é em si mesmo criativo, pois não se limita a reproduzir o real, mas é ele mesmo um vetor de criação de realidade. Deleuze e Guattari, em *O que é a filosofia?* (1992), dizem que a atividade filosófica pode ser demarcada por três verbos: *traçar* (um plano de imanência), *inventar* (personagens conceituais) e *criar* (conceitos). Sendo criativo, o pensamento filosófico é também resistente: resiste à *doxa*, resiste à reprodução, resiste à resposta fácil, resiste ao caos da ignorância e dos interesses imediatistas de um mercado global que insiste em nos tragar a todos, opondo a tudo isso um movimento de criação.

Finalizando, podemos levantar alguns pontos sobre o sentido do ensino de filosofia na educação média brasileira hoje. Já deixamos claro que não defendemos corporativamente o ensino de filosofia; se o defenderemos agora, é porque o anteriormente exposto justifica a necessidade de que os jovens tenham acesso a essa modalidade de experiência vital de pensamento que só a filosofia pode proporcionar. Certamente que outras disciplinas podem desenvolver habilidades específicas

de pensamento; mas as questões aqui expostas são próprias da filosofia e só o contato com ela as pode proporcionar.

Um jovem que estuda matemática não vai necessariamente tornar-se um matemático (no sentido profissional), mas esse estudo está (ou ao menos deveria estar) voltado para um pensar matemático do qual ele precisa dispor para que sua vida possa ser vivida mais plenamente. Essa afirmação pode certamente ser estendida para todas as disciplinas que compõem o currículo escolar<sup>2</sup>. E também para a filosofia, na medida em que ela ocupe ou venha a ocupar esse espaço escolar. Não podemos pretender que todo jovem venha ser filósofo (num sentido profissional), mas é importante que todo jovem, ao ter contato com a filosofia, possa desenvolver experiências de pensamento, aprendendo a reconhecer e a produzir, em seu nível, conceitos, a fazer a experiência da crítica e da radicalidade sobre a sua própria vida, a desenvolver uma atitude dialógica frente ao outro e ao mundo e, fundamentalmente, possa aprender uma atitude interrogativa frente ao mundo e a si mesmo.

Pensamos que uma educação para a autonomia, no sentido da formação de indivíduos que possam escolher por si mesmos em que mundo querem viver, só pode ser tal se nela tiver lugar a filosofia. Pois apenas assim o jovem poderá ter acesso à aventura do pensamento como experiência radicalmente crítica e criativa, descortinando-se para ele aquela multiplicidade de elementos que já trabalhamos aqui. E só assim nossos jovens poderão, de fato, assumir livremente a condição de cidadãos. Para não ficar no vazio da letra da lei, que enuncia, mas nada garante, se não tivermos uma ação efetiva no cotidiano de nossas lides educacionais. Apenas através duma formação que propicie experiências de pensamento filosófico deveras, tal qual aqui trabalhadas, poderemos ter cidadãos autônomos,



2. Ou, ao menos, deveriam poder ser estendidas. Infelizmente, sabemos que ainda hoje perdura um modelo de escola média excessivamente conteudista e informativo, que trabalha a informação pela informação. Pensar em aulas de filosofia num modelo como esse significa a morte da própria filosofia, a não ser que ela exerça, também aí, seu poder de resistência.

que consigam “fazer dessa vergonha uma nação”, para repetir versos de uma antiga canção de Caetano Veloso<sup>3</sup>.

Mas para que o acesso dos jovens à aventura do pensamento filosófico seja possível é necessário que tenhamos bons professores de filosofia. Filósofos-educadores – para utilizar a expressão de Nietzsche – que permitam que a experiência da educação seja uma experiência formativa de si mesmo, de forma crítica e criativa. Afinal, o ensino de filosofia acaba sendo uma questão de educação da filosofia, não menos que de filosofia da educação.

### Referências bibliográficas

- COMTE, Auguste. Curso de Filosofia Positiva. *Textos Escolhidos*. S. Paulo, Abril Cultural, 1983, 3ª ed. [Coleção “Os Pensadores”].
- DELEUZE, Gilles (1992). *Conversações*. Rio, Ed. 34.
- DELEUZE, Gilles – GUATTARI, Félix (1992). *O que é a filosofia?* Rio, Ed. 34.
- HEGEL, Georg W.F. (1991). Acerca de la exposición de la filosofía en los Gimnasios. *Escritos Pedagógicos*. Madri, Fondo de Cultura Económica.
- KANT, Immanuel (1983). *Crítica da razão pura*. S. Paulo, Abril Cultural, 2ª ed. [Coleção “Os Pensadores”].
- LARROSA, Jorge (1994). La philosophie de l'éducation et la construction de l'identité morale de l'éducateur. In: HANNOUN, H. – DROUIN-HANS, A.-M. (org.). *Pour une philosophie de l'éducation – Actes du colloque “philosophie de l'éducation et formation des maîtres”* (Dijon, out./93). Bourgogne: CNDP/CRDP, p. 71-81.
- (1996). *La experiencia de la lectura*. Barcelona, Laertes.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1971). *Fenomenologia da percepção*. Rio, Freitas Bastos.
- (1991). *Signos*. S. Paulo, Martins Fontes.
- NIETZSCHE, Friedrich (1998). *Genealogia da moral*. S. Paulo, Cia. das Letras.

3. Este verso está na canção “Vamo' comer”, do álbum *Caetano* (1987) – de Caetano Veloso – que diz o seguinte: “E quem vai equacionar as pressões do PT e da UDR e fazer dessa vergonha uma nação?”