

A NATUREZA DA FILOSOFIA E O SEU ENSINO

*Desidério Murcho**

RESUMO

Este artigo procura mostrar que a natureza da filosofia levanta dificuldades ao modo como esta disciplina é geralmente lecionada no Brasil. Argumenta-se que algumas das estratégias de ensino da disciplina resultam de uma incapacidade para assumir a natureza aberta e especulativa da filosofia, e explica-se como se pode ensinar filosofia de um modo que faça jus à sua natureza aberta.

Palavras-chave: Filosofia. Ensinar filosofia.

ABSTRACT

This paper intends to show that the nature of philosophy raises difficulties regarding the way in which this subject is usually taught in Brazil. It is argued that some philosophy teaching strategies stem from an inability to accept the open and speculative nature of philosophy, and it is explained how philosophy can be taught in a way that does full justice to its open nature.

Keywords: Philosophy. Teaching philosophy.

INTRODUÇÃO

Neste artigo defende-se duas idéias principais. Primeiro, que

* Professor do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Ouro Preto e candidato a PhD pelo King's College London. E-mail: desiderio@ifac.ufop.br

compreender a natureza aberta e especulativa da filosofia é uma condição necessária para uma compreensão fecunda do seu ensino. E segundo, que para se ter uma compreensão fecunda do ensino da filosofia é necessário distinguir cuidadosamente as competências estritamente filosóficas da informação histórica, e a leitura filosófica ativa dos textos dos filósofos da sua mera compreensão.

Abertura e especulação

A filosofia distingue-se de disciplinas como a história ou a física por apresentar poucos resultados consensuais: a maioria dos problemas centrais da filosofia continua em aberto. Não há respostas amplamente consensuais¹ sobre se temos ou não livre-arbítrio, se Deus existe, quais são os fundamentos da ética, ou sobre a natureza da arte. Isto contrasta com a história, a biologia ou a física; nestas disciplinas há muitíssimos resultados amplamente consensuais.

Contudo, seria um erro pensar que nestas disciplinas não há, como em filosofia, problemas em aberto. Há problemas em aberto em todas as disciplinas, mas no caso da filosofia temos muitíssimos mais problemas em aberto do que resultados consensuais. E é até defensável que é nas fronteiras da física, por exemplo, que se encontra a verdadeira natureza da disciplina, e não na imensidão de resultados acumulados ao longo dos séculos.²

É importante compreender o que significa dizer que a maioria dos problemas centrais da filosofia continua em aberto. Esta afirmação não significa três coisas.

Em primeiro lugar, não significa que não há resultados; claro que há — as diferentes idéias defendidas pelos diferentes filósofos

¹ Como a generalidade dos filósofos, Kant partilha esta perspectiva da filosofia, mas tem a particularidade de a relacionar como tipo de ensino que isso implica. Cf. o seu «Anúncio do Programa do Semestre de Inverno de 1765-1766», pp. 2:306-307, in Immanuel Kant, *Theoretical Philosophy, 1755-1770* (trad. de David Walford. Cambridge: Cambridge University Press, 1992).

² Como muitos outros cientistas, Jorge Buescu sublinha este aspecto admiravelmente no seu livro de divulgação científica *O Mistério do Bilhete de Identidade e Outras Histórias* (Lisboa: Gradiva, 2001).

são resultados da filosofia. Só que não são resultados substanciais *consensuais*, ou seja, resultados substanciais que a generalidade dos filósofos aceite. Alguns filósofos defendem que temos livre-arbítrio, outros defendem que não temos; alguns defendem que o mal moral e natural é compatível com a existência de um Deus teísta, outros defendem que não; alguns que a arte pode ser definida, outros defendem que a arte não pode ser definida; alguns defendem que as intenções não contam na avaliação moral das ações, outros defendem que contam.

Em segundo lugar, não significa que não há alguns resultados consensuais em filosofia. Também os há, mas estes não são *substanciais*, no sentido em que consistem sobretudo em resultados negativos ou transversais. Os resultados negativos são a descoberta de que um determinado argumento ou teoria não funciona, como é o caso do argumento da causa primeira, ou a teoria verificacionista do significado. Os resultados transversais são o estabelecimento de distinções ou meramente instrumentais, como é o caso da distinção entre o mal natural e o mal moral, por exemplo, ou entre designadores rígidos e designadores não rígidos (outra coisa diferente, esta já substancial, é saber se os nomes próprios são designadores rígidos, como defende Kripke). Em ambos os casos, não se trata de resultados teóricos substanciais; no primeiro caso, porque se trata de resultados que nos dizem apenas o que é falso, e não o que é verdadeiro; no segundo, porque são resultados transversais, neutros quanto às discussões substanciais, ou seja, resultados que os filósofos que defendem teses opostas aceitam.

Em terceiro lugar, defender que a filosofia é fundamentalmente uma disciplina em aberto não é necessariamente o prelúdio de um elogio ao permanente “questionamento” sem rumo, ao amor pelo questionamento em si, desprezando resultados como os das ciências, que nos permitem andar de avião, curar a tuberculose ou compreender a estrutura íntima dos átomos. Na verdade, esta posição é dificilmente sustentável. O que pretendemos quando estudamos o problema do livre-arbítrio é saber se temos ou não livre-arbítrio; queremos saber se existe Deus ou não; queremos saber se os nomes próprios são designadores rígidos ou não. Há uma

diferença sutil entre querer continuar a estudar filosofia apesar de esta não nos dar resultados consensuais substanciais, e desprezar tais resultados para podermos aceitar o caráter aberto da filosofia. A segunda atitude é uma forma disfarçada de cientismo, como veremos, pois pressupõe que só vale a pena querer resultados consensuais substanciais quando temos métodos que os garantam. Pelo contrário, compreender o caráter aberto da filosofia significa querer resultados consensuais substanciais, como qualquer pessoa que faz qualquer outro estudo quer resultados, apesar de sabermos que são escassos. Mas tentamos e voltamos a tentar e voltamos a tentar. Tentamos porque queremos resultados consensuais substanciais, ainda que saibamos que a probabilidade de os obter é pequena.

O problema do ensino da filosofia

Poderá parecer que afirmar que a filosofia é uma disciplina em aberto, sem resultados substanciais consensuais, é uma forma de apoucar a disciplina, de a denegrir ou subalternizar. Contudo, como veremos, há razões para pensar que esta percepção resulta de cientismo. Em qualquer caso, é importante declarar desde já que o caráter aberto da filosofia em nada diminui o seu valor cognitivo ou social, a sua seriedade acadêmica ou escolar, ou a sua importância existencial.

Em qualquer caso, as instituições de ensino — tanto universitário como pré-universitário — estão sobretudo preparadas para ensinar aos estudantes os resultados consensuais substanciais das diferentes disciplinas das humanidades, das ciências da natureza ou da matemática. As instituições de ensino procuram apresentar aos estudantes tais resultados de modo a que este possa compreendê-los e passe a dominá-los com proficiência. Ao estudante compete unicamente compreender os resultados fundamentais da sua disciplina, e eventualmente saber aplicá-los no desempenho de uma profissão associada.

Se tentarmos aplicar este modelo de ensino à filosofia, teremos de algum modo de ultrapassar a inconveniência de não podermos

em boa-fé dizer aos estudantes que a teoria do conhecimento de Kant é consensual, ou que as idéias de Nietzsche sobre a ética são amplamente aceites entre os filósofos. A solução habitual é procurar substituir a filosofia por outra coisa qualquer: pela história da filosofia, pelo ensaísmo literário ou pela especulação de caráter mais ou menos vagamente sociológico ou psicológico.

Qualquer uma destas estratégias visa evitar o escândalo de a filosofia não ser como as outras áreas disciplinares: não temos resultados substanciais amplamente consensuais para apresentar aos estudantes. A filosofia é uma disciplina especulativa, que lida com problemas que ninguém sabe resolver. Esta realidade não é apenas difícil de aceitar porque as instituições de ensino estão sobretudo vocacionadas para transmitir o conhecimento já feito aos estudantes. Há outra razão mais profunda.

Cientismo

É natural pensar que a menos que uma dada área disciplinar disponha de *resultados seguros e métodos* garantidos, como a física, a matemática ou a história, não vale a pena estudar essa área disciplinar. É natural identificar a solidez acadêmica de uma dada área de estudos com a quantidade de resultados substanciais que essa área produz. Chamemos “cientismo” a esta idéia. O cientismo manifesta-se na idéia de que ou a filosofia é mais ou menos como a biologia ou a história, no sentido de ter metodologias que garantam resultados substanciais definitivos ou quase definitivos, ou então a filosofia tem de ser abandonada, pelo menos nos moldes em que tradicionalmente foi feita durante séculos.

Assim, quer porque as instituições de ensino estão sobretudo vocacionadas para ensinar resultados substanciais aos estudantes, quer porque a ausência de resultados substanciais em filosofia causa algum desconforto, o ensino da filosofia levanta problemas importantes:

- Se não há resultados consensuais substanciais em filosofia, o que há exatamente para ensinar?

- Como lidar com a diversidade de teorias defendidas pelos filósofos?
- Que tipos de competências e conteúdos são centrais no ensino da filosofia?

É a estas perguntas que temos de tentar responder. Para isso, é importante caracterizar melhor a filosofia.

O que é a filosofia?

A filosofia não é uma disciplina empírica, como a história ou a física. É uma disciplina *a priori* ou que se faz pelo pensamento apenas. Não usamos laboratórios, estatísticas, observações telescópicas ou microscópicas. Neste aspecto, a filosofia está mais próxima da matemática, que é também uma disciplina *a priori*. Isto não significa que não possamos em filosofia apresentar hipóteses de caráter empírico; mas significa que se é possível testar empiricamente essas hipóteses, não são hipóteses filosóficas: são apenas hipóteses sociológicas, psicológicas, biológicas ou outras.

Apesar de a filosofia ser uma disciplina *a priori*, a informação empírica pode ser relevante em muitas das suas áreas. Essa informação, contudo, é geralmente fornecida pelas outras disciplinas, e não pela filosofia em si.

Podemos ilustrar o caráter *a priori* da filosofia considerando um problema de ética aplicada: será imoral provocar dor nos animais não humanos? Este problema não é susceptível de ser resolvido empiricamente. Mas precisamos de informação empírica para o resolver: precisamos de saber, por exemplo, que muitos animais não humanos têm sistemas nervosos como o nosso e que por isso sentem dor como nós. Esta informação empírica é fornecida pela biologia. Mas precisamos de um argumento filosófico para defender que é imoral provocar dor nos animais não humanos — ou que não é. O argumento terá de ser filosófico porque as suas premissas fundamentais são *a priori*, ainda que outras premissas possam ser empíricas. E essas premissas empíricas não resultam da investigação filosófica, mas sim da investigação nas disciplinas empíricas relevantes.

Do ponto de vista do cientismo, este aspecto *a priori* da filosofia é chocante. Parece que desqualifica a filosofia enquanto disciplina acadêmica séria. Quando se adota o cientismo, há a tendência para pensar que só a matemática, por razões que veremos depois, tem o direito de ser uma disciplina *a priori*. Qualquer outra investigação da realidade e do conhecimento tem de ser empírica. Contudo, esta posição é pura e simplesmente auto-refutante, pois a própria tese de que se algo não é susceptível de investigação empírica, então não é susceptível de uma investigação acadêmica séria não é susceptível de uma investigação empírica; por outras palavras, é tipicamente uma tese filosófica – e *a priori*. É neste sentido que a filosofia é inevitável: qualquer argumento que vise refutar a filosofia é auto-refutante porque nunca será um argumento científico, mas sim filosófico.³

O cientismo que desconfia do caráter *a priori* da filosofia é uma manifestação do desconforto perante a falta de resultados consensuais. Caso em filosofia se tivesse produzido inúmeros resultados nos últimos duzentos anos, nomeadamente tecnológicos, já o caráter *a priori* da filosofia não seria chocante. Contudo, os problemas da filosofia existem realmente, tenhamos ou não resultados e tenhamos ou não metodologias aceitáveis do ponto de vista do cientismo. Os problemas da filosofia não desaparecem se fingirmos que não existem só porque não temos métodos empíricos que sejam vistos como científicos pelo partidário do cientismo. A filosofia não é uma invenção ociosa de problemas fantasiosos porque mesmo para mostrar que alguns problemas da filosofia são pseudoproblemas é preciso argumentar filosoficamente.

Compreende-se agora um pouco melhor por que razão tantas vezes se foge da filosofia para a história da filosofia: é que neste

³ Cf. o meu artigo “Does Science Need Philosophy?” (*Revista Eletrônica Informação e Cognição*, v. 5, n. 2, pp. 50-58, 2006), no qual apresento o famoso argumento que Aristóteles usa no protréptico, semelhante ao argumento usado nesta passagem. Uso também um argumento semelhante no capítulo “O Tempo e a Filosofia”, incluído no meu livro *Pensar Outra Vez* (Vila Nova de Famalicão: Quasi, 2006).

caso, por ser uma disciplina histórica, e como tal empírica, a seriedade acadêmica da disciplina já não fica em causa. Para usar o exemplo anterior, não se trata já de pensar diretamente sobre o problema de saber se é imoral provocar dor nos animais não humanos, problema desconfortável porque não pode ser tratado empiricamente. Em história da filosofia procura-se, antes, explicar cuidadosamente o pensamento de um dado filósofo, como Kant ou Peter Singer, sobre este tema. E agora as metodologias já são claramente reconhecíveis como aceitáveis do ponto de vista do cientismo porque são metodologias empíricas: trata-se de interpretar documentos, cotejar fontes, confrontar comentadores. Esta substituição da filosofia pela sua história tem um aspecto irônico e até divertido. É que se os filósofos tivessem os mesmos pruridos quanto ao caráter *a priori* da filosofia, não haveria filosofia para se poder fazer a sua história.

Em conclusão, a filosofia não é uma disciplina empírica como a física ou a história; é uma disciplina *a priori* como a matemática. Contudo, em filosofia não há métodos formais de prova. Na matemática estudam-se exclusivamente aqueles problemas que podem ser resolvidos recorrendo aos métodos formais da própria matemática. Em filosofia, contudo, não há quaisquer métodos formais de prova. Podemos usar a lógica, e devemos, mas a lógica é apenas instrumental: não resolve os problemas da filosofia, nem determina o que é ou não um problema filosófico. Num certo sentido, um problema é filosófico precisamente quando não há quaisquer metodologias científicas, nem formais, para tentar resolvê-lo.

Os problemas da filosofia

Esclarecida brevemente a natureza da filosofia, vejamos agora brevemente os seus elementos constituintes. A filosofia ocupa-se de problemas que se caracterizam, entre outras coisas, por não serem suscetíveis de serem estudados recorrendo a metodologias empíricas nem formais. Em termos mais positivos, os problemas da filosofia caracterizam-se por terem um caráter iminente conceptual.

Isto não deve ser interpretado, contudo, como significando que a filosofia se ocupa de conceitos, e não de realidades extraconceituais; ou seja, que a filosofia se ocupa da nossa concepção da realidade e não da própria realidade. Era comum caracterizar a filosofia deste modo durante a primeira metade do séc. XX, em parte porque este modo de entender a filosofia era aceitável do ponto de vista do cientismo. Contudo, o que nos interessa realmente saber é o que é a justiça, por exemplo, e não qual é a natureza e estrutura do nosso conceito de justiça. Ou, para dar outro exemplo, queremos saber o que é o conhecimento, e não qual é a natureza e estrutura do nosso conceito de conhecimento. É verdade que, no seu labor, os filósofos esclarecem muitos conceitos. Mas a finalidade de tal trabalho é esclarecer a natureza das realidades que respondem a esses conceitos.

Assim, os problemas da filosofia têm um caráter fortemente conceptual no sentido em que não parecem susceptíveis de qualquer tipo de abordagem empírica ou formal. Isto é verdade em geral, mas poderá haver algumas exceções, que acontecem sobretudo quando a filosofia lida com áreas nascentes da ciência, ou que estão prestes a tornar-se ciência. São áreas de saudável intercepção transdisciplinar, que ocorrem quando as ciências lidam com aspectos fundacionais da realidade, ou tão gerais que têm aspectos filosóficos.

Contudo, não se deve pensar que quando as ciências empíricas abordam com sucesso áreas de problemas da filosofia conseguem efetivamente resolver os problemas filosóficos que estavam em causa. Por exemplo, a discussão filosófica sobre a natureza relativa ou absoluta do tempo tem raízes tão antigas quanto as reflexões algo crípticas de Aristóteles a esse respeito, e alimentou depois a polémica filosófica entre Leibniz e Newton. Poder-se-ia pensar que a física moderna de Einstein resolveu o problema, declarando o tempo relativo – mas isto é falso. O sentido em que o tempo é relativo na física de Einstein não é o sentido que estava em causa na discussão filosófica sobre a natureza do tempo. Além disso, há outros problemas filosóficos sobre o tempo acerca dos quais a física nada tem a dizer, nem

parece poder vir a ter algo a dizer.⁴

Assim, os problemas da filosofia têm uma identidade própria, ainda que em alguns casos vaga e transdisciplinar. Mas é possível distingui-los razoavelmente bem dos problemas não filosóficos. Invocando Hume, mas num sentido totalmente diverso, podemos dizer que se um problema não é susceptível de abordagem empírica nem formal, não deve ser deitado às chamas, mas antes deixado à filosofia.⁵

Teorias e argumentos

Para tentar resolver os problemas da filosofia os filósofos apresentam teorias – aquilo a que por vezes se chama também teses, ou perspectivas, ou até filosofias. As perspectivas dos filósofos são respostas a problemas filosóficos; os problemas podem ser reais ou ilusórios, e as teorias podem ser mais ou menos plausíveis. Mas as suas perspectivas não são como ficções literárias; são tentativas de resolver problemas que os seus proponentes viam como reais e importantes.

Tanto podemos usar o termo “teoria”, como o termo “perspectiva”, ou “tese”, ou qualquer outro: importa é saber que estamos a falar das idéias que os filósofos defendem, distinguindo isso dos problemas que formulam e dos argumentos que usam. Independentemente do que lhes chamarmos, o importante é não usar um termo que dê logo à partida a idéia falsa de que estudar

⁴ Cf. “O Tempo e a Filosofia”, *ibidem*.

⁵ A passagem original de Hume é a última frase da sua *Enquiry*: “If we take in our hand any volume; of divinity or school metaphysics, for instance; let us ask, Does it contain any abstract reasoning concerning quantity or number? No. Does it contain any experimental reasoning concerning matter of fact and existence? No. Commit it then to the flames: for it can contain nothing but sophistry and illusion.” A posição de Hume é uma das primeiras manifestações de inquietação dos filósofos perante a ausência de resultados da ciência, inquietação que teve um efeito nefasto na filosofia até muito recentemente. Evidentemente, o próprio livro de Hume teria de ser deitado às chamas, reeditando-se assim o argumento de Aristóteles, aludido na nota 3.

filosofia é apenas uma questão de apreciar e aplaudir as idéias dos filósofos, mas não de as discutir. Se usarmos um termo como “perspectiva”, por exemplo, poderemos ser levados a pensar que cada qual tem a sua perspectiva, não fazendo sentido discuti-las para saber que perspectivas são mais plausíveis. Assim, o termo “teoria” surge como mais claramente neutro; uma teoria é uma idéia razoavelmente sofisticada e articulada que alguém defende.

Precisamente porque os problemas da filosofia são de caráter conceptual, também as teorias filosóficas o são. As teorias filosóficas não são empíricas nem formais. Distinguem-se assim das teorias da biologia ou da matemática. E, pelas mesmas razões que o cientismo tem relutância em aceitar a realidade dos problemas da filosofia, tem relutância em aceitar que uma teoria possa ser academicamente séria não sendo empírica nem formal. Mas as teorias filosóficas não são empíricas nem formais porque nenhuma teoria empírica ou formal parece poder resolver os problemas da filosofia. E portanto, dada a realidade dos problemas da filosofia, a teorização filosófica é o único tipo de coisa a fazer, se não quisermos fingir que os problemas não existem.

E chegamos ao aspecto central da atividade filosófica: a argumentação. Os argumentos sustentam as teorias. Isto não acontece apenas em filosofia; todas as teorias, sejam científicas, históricas ou filosóficas, se sustentam em argumentos. A diferença é que os argumentos científicos que sustentam as teorias da ciência têm tendência para desaparecer de vista, por causa dos dois aspectos que discutimos no início:

- 1) Por um lado, a ciência apresenta resultados, e isso é que parece interessar às pessoas, e não as razões que temos para pensar que tais teorias são verdadeiras ou aproximadamente verdadeiras. As pessoas parecem mais interessadas em compreender teorias científicas que pressupõem que são verdadeiras porque aceitam a autoridade dos cientistas do que em saber que razões têm os cientistas para pensar que são verdadeiras.
- 2) Por outro lado, as instituições de ensino estão vocacionadas para transmitir teorias de modo algo autoritário, como resultados consensuais que não devem ser postos em causa. E é pena, porque

mesmo tendo a ciência tantos resultados importantes, os estudantes nunca compreenderão a verdadeira natureza da ciência se pensarem que é apenas um conjunto de resultados que devemos aceitar acriticamente, por mero recurso à autoridade dos cientistas.

Em filosofia, os argumentos são muitíssimo mais visíveis precisamente porque não há teorias consensuais. Por isso, não podemos fingir que ensinar filosofia é apenas uma questão de ensinar a compreender teorias. Dado que as teorias dos diferentes filósofos se contradizem entre si, é importante saber que razões tem cada um dos filósofos para pensar que a sua teoria é verdadeira; se não o fizermos, o estudante fica com a noção errada de que a filosofia é apenas uma rapsódia de teorias diferentes umas das outras.

E como se ensina isso?

Agora que caracterizamos brevemente a filosofia e os seus elementos, podemos abordar com maior rigor o problema do seu ensino. A primeira coisa óbvia é que se a filosofia é um conjunto de problemas, teorias e argumentos, ensinar filosofia é ensinar esses problemas, teorias e argumentos. Em ética, por exemplo, ensinamos o estudante a compreender o problema da fundamentação da moral, as teorias éticas consequencialistas, deontológicas, contratualistas e das virtudes, e os respectivos argumentos que as sustentam.

Contudo, se reduzirmos o ensino da filosofia ao ensino dos problemas, teorias e argumentos, estaremos a fazer o mesmo tipo de confusão que faz quem substitui o ensino da filosofia pelo ensino da história filosofia, para evitar o caráter aberto da filosofia. Substituir o historicismo pelo enciclopedismo filosófico não representa um passo em frente no ensino de excelência da filosofia. O que há a fazer compreende-se melhor se fizermos uma analogia entre o ensino do atletismo ou da pintura e o ensino da filosofia. O estudante de atletismo ou de pintura não pode limitar-se a compreender teorias sobre o atletismo ou a pintura; tem também

de aprender a correr ou a pintar. Ou seja, não podemos limitar-nos ao “saber que”, temos de ter também em vista o “saber como”.

O mesmo acontece no ensino de excelência da filosofia. O estudante tem de compreender os problemas, teorias e argumentos da filosofia, tal como surgem ao longo da história da disciplina, mas tem também de saber discutir por si os problemas, teorias e argumentos da filosofia. Ou seja, tem de saber filosofar.

Mas como se ensina isso? Do mesmo modo que se ensina a pintar: praticando. O estudante tem de ser estimulado e ajudado a pensar por si nos problemas, teorias e argumentos da filosofia. Estimulado, perguntando-lhe o que pensa ele sobre o problema do livre-arbítrio, ou sobre a ética de Kant, por exemplo. E ajudado, fornecendo-lhe instrumentos filosóficos.

Que instrumentos são esses? Ironicamente, esta é uma área onde a filosofia produziu realmente resultados consensuais ao longo dos séculos. Por exemplo, podemos não saber definir a arte nem o conhecimento; mas sabemos muito mais hoje sobre definições, os seus tipos e estrutura, do que sabíamos há trezentos anos.⁶ Também não sabemos se os argumentos de Kant a favor da sua ética são cogentes; mas sabemos hoje muito mais sobre cogência argumentativa do que sabíamos há trezentos anos.⁷ Esta situação é irônica porque quando se substituiu o ensino da filosofia pelo ensino da história da filosofia para evitar a ausência de resultados da filosofia, acaba-se por não ensinar os poucos resultados, de caráter instrumental, que a filosofia efetivamente produziu.

Estes instrumentos permitem ao estudante filosofar de modo sofisticado, evitando-se assim outro dos problemas do ensino da filosofia: o lugar-comum opinativo. Se não dermos aos estudantes os instrumentos corretos do filosofar, não podemos esperar deles

⁶ Cf. o meu verbete “Definição”, in *Enciclopédia de Termos Lógico-Filosóficos*, org. de João Branquinho, Desidério Murcho e Nelson Gomes (S. Paulo: Martins Fontes, 2006).

⁷ Um argumento é cogente quando, além de ser válido e de ter premissas verdadeiras, tem premissas mais plausíveis do que a conclusão. Veja-se o meu *Pensar Outra Vez* (Quasi, 2006), cap. 7.

outra coisa que não meras opiniões de senso comum quando lhes fazemos uma pergunta genuinamente filosófica. É por isso que em algumas instituições de ensino da filosofia nunca se fazem tais perguntas aos estudantes; ninguém lhes pergunta se há livre-arbítrio ou se Deus existe ou o que é a arte ou o conhecimento. Tudo o que se pede ao estudante é que comente textos de filósofos que procuram responder a esses mesmíssimos problemas, que o estudante contudo não tem o direito de discutir diretamente. Sem instrumentos filosóficos adequados, o estudante fica reduzido à mera erudição histórica ou à opinião de senso comum — dois extremos que resultam da mesmíssima deficiência no ensino da filosofia. E para evitar a opinião de senso comum, as instituições de ensino optam decididamente pela erudição histórica e pelo comentário de texto.

Contudo, não basta que o estudante domine os instrumentos críticos da filosofia. É também preciso que tenha a informação teórica relevante. Ao estudar um problema filosófico qualquer, o estudante tem de ter conhecimento dos diferentes tipos de teorias que procuram responder ao problema — e respectivas críticas. Ao estudar cuidadosamente as teorias da filosofia e respectivas críticas, o estudante está também a aprender, por ostensão, a construir teorias e a apresentar críticas. E deve ser estimulado a fazê-lo.

Neste processo, a história da filosofia não fica esquecida, nem a bibliografia primária. Pois é na história da filosofia, tanto antiga como mais recente, que se encontram formulados os problemas, teorias e argumentos da filosofia. Contudo, é preciso evitar cuidadosamente dois extremos:

- 1) O historicismo consiste em substituir a filosofia pela sua história. O estudante não aprende a filosofar, mas apenas a explicar as filosofias alheias, e eventualmente a reinterpretá-las infinitamente — nos piores casos, pensando que ao fazer isso está a fazer filosofia.
- 2) O enciclopedismo consiste em substituir a filosofia por listas de teorias. O estudante não aprende igualmente a filosofar, mas apenas a fazer tipologias de teorias.

Estes dois extremos são duas maneiras de evitar o ensino

genuinamente filosófico da filosofia, precisamente porque tal ensino implica admitir que os problemas da filosofia estão em aberto.

O objetivo do ensino genuinamente filosófico da filosofia é ensinar a filosofar. O estudante saberá filosofar quando souber responder proficientemente a perguntas como as seguintes:

- O que é o conhecimento? Justifique.
- Concorda com a teoria dos universais de David Lewis? Porquê?
- Concorda com o argumento da linguagem privada de Wittgenstein? Porquê?

Isto significa que para ensinar a filosofar é preciso ensinar a ler os textos filosóficos ativamente e filosoficamente.

A leitura ativa dos textos dos filósofos caracteriza-se por não ter como fim a mera compreensão das idéias dos filósofos. Ao invés, o objetivo, algo escandaloso para o partidário do cientismo, é saber se o filósofo tem razão ou não e porquê. Os textos são lidos ativamente quando o estudante se pergunta a cada passo se o filósofo tem razão, se a teoria é plausível, se os argumentos apresentados são cogentes, se as definições são aceitáveis, etc. Para poder fazer esta leitura ativa o estudante tem de ter instrumentos filosóficos.

Por outro lado, a leitura é filosófica no sentido em que um texto filosófico tem sempre muitos aspectos interessantes: aspectos estéticos, históricos, psicológicos, sociológicos, etc. Mas tem também aspectos filosóficos: formula problemas filosóficos genuínos, apresenta e defende teorias e argumentos filosóficos, e todas estas coisas têm um interesse intrinsecamente filosófico e não meramente histórico porque tais problemas estão em aberto. É neste sentido que um texto filosófico de Kant, por exemplo, tem uma atualidade que os seus textos científicos não têm; pois os seus textos científicos tratavam de problemas que entretanto foram resolvidos pela ciência, ao passo que os problemas filosóficos de que trata Kant são problemas atuais porque são problemas que ainda hoje ninguém sabe como se resolvem.

O obstáculo da autoridade

Vimos que a natureza da filosofia levanta obstáculos sérios ao seu ensino. A filosofia é fundamentalmente discussão de idéias e as instituições de ensino podem não estar vocacionadas para acolher tal coisa. Mas este não é o único obstáculo ao ensino da filosofia; a própria cultura em que estamos envolvidos pode ser um obstáculo à filosofia. Se vivermos numa cultura autoritária, teremos dificuldade em questionar os grandes filósofos do passado. Em vez de ler ativa e filosoficamente um texto filosófico, faremos uma leitura na qual nunca se investiga cuidadosamente se as idéias do filósofo são plausíveis ou se os seus argumentos são cogentes. Cada filósofo será uma espécie de paradigma incomensurável, perdendo nós o direito a procurar refutá-lo, ou criticá-lo. Essa atitude será vista como arrogância.

Contudo, não se vê Descartes, Aristóteles ou Kant a fazer apenas comentários historiográficos de textos filosóficos. Vemos, pelo contrário, que estes filósofos defendem as suas próprias idéias, e procuram eventualmente refutar ou melhorar as idéias dos seus antecessores. É isto que é fazer filosofia. Mas se vivermos numa cultura autoritária, teremos dificuldade em filosofar porque teremos dificuldade em assumir uma atitude crítica perante as idéias dos filósofos. As idéias dos filósofos serão encaradas como insusceptíveis de discussão direta e clara; por exemplo, perguntar se a teoria transcendental do tempo de Kant é plausível e se os argumentos por ele avançados a seu favor são cogentes parecerá quase uma atitude irreverente. Mas sem esta atitude, irreverente ou não, não há filosofia. Poderá haver histórias da filosofia, comentários de textos filosóficos — mas não haverá filosofia.

Numa cultura autoritária haverá a tendência para usar os filósofos como autoridades, substituindo os argumentos que deveríamos usar para defender idéias pela autoridade dos filósofos. O trabalho acadêmico em filosofia torna-se então o seguinte. Imagine-se que alguém defende ou lhe parece plausível uma dada idéia X. Numa cultura autoritária, o trabalho acadêmico consistirá nisto: essa pessoa procurará encontrar um ou mais filósofos que

defendam X, ainda que vagamente. E o seu trabalho consistirá então em expor as idéias desse filósofo sobre X, sem dar grande importância aos próprios argumentos usados por esse filósofo. Afinal, não se trata realmente de discutir a plausibilidade de X com base em argumentos, mas apenas de exibir as credenciais autoritárias da idéia X.

Numa cultura autoritária, ninguém poderá disputar X, precisamente porque esta é a idéia de um grande filósofo, cujo representante distante está perante nós. Tudo o que poderemos fazer é contrapor outro filósofo igualmente famoso, que defende o contrário de X, e depois cada qual escolhe o filósofo da sua preferência. Mas a própria idéia X não pode ser discutida. Na verdade, qualquer tentativa de discussão poderá até ser mal vista. Dado que não se pode discutir idéias sem discutir argumentos, os próprios argumentos ficarão sob suspeita, e poderão ser encarados como “redutores” e “opressores”. Numa cultura autoritária, não se considerará redutor nem opressor aceitar os filósofos como autoridades inquestionáveis; mas será vista com desconfiança a atividade filosófica de discutir idéias livremente.

O tipo de trabalho que acabamos de descrever é academicamente fraudulento. É o equivalente da supressão de provas em história, por exemplo, ou em biologia. Imagine-se um historiador que defende uma idéia sobre qualquer aspecto da política do séc. XV, por exemplo. Se ele apresentar apenas os documentos históricos compatíveis com tal idéia, suprimindo cuidadosamente todos os documentos históricos incompatíveis com a sua idéia, estará a cometer uma fraude acadêmica. Ora, é precisamente isso que se fará em filosofia, caso se substitua a autoridade da argumentação pela autoridade dos filósofos do passado: escolhe-se cuidadosamente os filósofos com os quais concordamos, e ignoramos os outros. Este tipo de trabalho é academicamente indefensável.

A escolha de conteúdos

Antes de terminar, é importante abordar alguns aspectos mais pragmáticos do ensino filosófico da filosofia.

Um problema recorrente no ensino da filosofia é a escolha dos conteúdos a lecionar em cada uma das cadeiras que compõem o currículo acadêmico. O que vamos lecionar em Estética, Ética, Teoria do Conhecimento, Metafísica, etc.?⁸ O historicismo e o enciclopedismo já referidos são duas formas a evitar de responder a este problema.

A abordagem historicista consiste em escolher um ou dois filósofos apenas que o professor geralmente conhece melhor porque os estuda na sua investigação, e reduz-se a disciplina ao que tais filósofos disseram sobre tais temas. Assim, o estudante fica sem conhecer, por exemplo, nem mesmo uma parte central da ética contemporânea – em vez disso, estuda apenas aspectos da ética de Aristóteles e de Kant, por exemplo.

A abordagem enciclopedista consiste em fazer listas de problemas, teorias e argumentos da ética, por exemplo, mas com um grau tal de generalidade que o estudante não contata realmente com qualquer um dos mais importantes filósofos da área, tanto antigos como modernos.

As duas abordagens devem ser evitadas, mas ambas têm vantagens. A abordagem historicista tem a vantagem de fazer o estudante contatar com um ou outro *locus classicus* da área, apesar de ignorar muitos outros. A abordagem enciclopedista tem a vantagem de dar ao estudante uma visão abrangente da disciplina, tal como ela é hoje estudada.

Uma abordagem correta concilia as vantagens de ambas, procurando evitar-lhes os defeitos. Por um lado, apresenta ao estudante aquilo a que por vezes se chama uma *geografia conceptual* da área. Ou seja, apresenta ao estudante um conjunto dos mais importantes problemas da área em causa, assim como das respectivas famílias de teorias, juntamente com os seus pontos fortes e fracos. Mas para cada família de teorias escolhe *loci classici*

⁸ Veja-se o meu artigo “As Disciplinas da Filosofia”, in *Renovar o Ensino da Filosofia*, org. de Desidério Murcho (Lisboa: Gradiva, 2003), no qual apresento brevemente alguns dos conteúdos centrais de cada uma das disciplinas filosóficas, além de distinguir as diferentes disciplinas da filosofia.

contrastantes, do passado ou do presente, que o estudante analisará pormenorizadamente. Assim, o estudante ganha simultaneamente uma visão abrangente e bem organizada dos problemas, teorias e argumentos da área disciplinar em causa; mas não perde o contato com a bibliografia primária. A organização conceptual dos problemas, teorias e argumentos permite ao estudante contextualizar filosoficamente os textos escolhidos; ou seja, o estudante compreende o problema que está em causa naquele texto, que tipo de teoria está em causa, que dificuldades tal tipo de teoria enfrenta, e que teorias alternativas existem.⁹

Conclusão

O estudante que entra numa universidade convencido de que vai poder tornar-se um filósofo e ter o mesmo tipo de atividade que têm os filósofos descobre gradualmente que afinal não é assim. Dele não se espera realmente que filosofe, nem lhe são fornecidos os instrumentos para isso. Dele espera-se apenas que compreenda as idéias dos filósofos do passado; ou que reinterprete os seus escritos; ou que se torne um especialista e defensor incondicional do seu filósofo de eleição; ou que faça qualquer outra coisa. O que não se espera dele é que tente resolver a questão de saber se há universais, por exemplo; ou se Deus existe; ou o que é a arte; ou se na ética só as intenções contam. A sua atividade académica consistirá quase exclusivamente em relatórios sobre o que os filósofos pensam. Não consistirá em tentativas progressivamente mais sofisticadas para filosofar. Tal pretensão pode até ser vista como ridícula.

⁹ Com Aires Almeida, organizei a antologia *Textos e Problemas de Filosofia* (Lisboa: Plátano, 2006), no qual procuramos pôr em prática algo semelhante ao que está aqui brevemente explicado. Nos livros didáticos *A Arte de Pensar* (Lisboa: Didáctica, várias edições), procurei também pôr em prática esta abordagem do ensino da filosofia. Note-se que em ambos os casos se trata de livros para o ensino secundário português, o que significa que temos de obedecer a um programa nacional de filosofia profundamente deficiente.

Contudo, não é ridículo que um estudante de pintura ou de música entre na universidade com a expectativa de aprender realmente a pintar ou a fazer música. Pode até ser incapaz de ser um pintor ou um músico de marcada originalidade. Mas as suas competências não se limitam certamente à história da pintura e da música: saberá pintar realmente, ou fazer música.

Neste artigo tentei explicar por que razão as coisas são diferentes em filosofia e como podemos mudar esse estado de coisas. Devemos encarar com naturalidade que um estudante de filosofia filosofe. Poderá ser incapaz de ser um filósofo de marcada originalidade, mas se é um estudante de filosofia tem de saber filosofar. Filosofar não é fazer relatórios mais ou menos académicos sobre o que os filósofos pensam. Filosofar é fazer o que os filósofos fazem. E compete-nos a nós ensinar os estudantes a fazer isso. O que significa que temos também de aprender humildemente a fazê-lo porque muitas vezes ninguém nos ensinou tal coisa.¹⁰

Referências

ALMEIDA, A., TEIXEIRA, C., MURCHO, D., GALVÃO, P., MATEUS, P. *A Arte de Pensar: 11.º Ano*. Lisboa: Didáctica, 2008.
_____: *10.º Ano*. Lisboa: Didáctica, 2007.

¹⁰ A conferência que está na origem deste artigo foi apresentada pela primeira vez em Outubro de 2007 no I Colóquio do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, que decorreu na Universidade Federal de Uberlândia; agradeço o convite dos organizadores e o caloroso acolhimento. Agradeço muitíssimo a Gonçalo Armijos Palácios, cujas críticas severas à primeira versão desta comunicação me fizeram mudar vários aspectos importantes. Ronai Rocha discutiu comigo profundamente muitas das idéias aqui presentes, levando-me a mudar aspectos importantes, o que muito agradeço. Estas idéias foram também apresentadas na Universidade Federal de Santa Catarina, e agradeço a Frank Sauter e a Ronai Rocha o convite e o acolhimento que me deram. Finalmente, apresentei também estas idéias na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná, cuja platéia me recebeu com imenso carinho. As idéias aqui presentes começaram a ser desenvolvidas no meu livro homônimo, *A Natureza da Filosofia e o seu Ensino* (Lisboa: Plátano, 2002).

ALMEIDA, Aires e MURCHO, Desidério, orgs. *Textos e Problemas de Filosofia*. Lisboa: Plátano, 2006.

BUESCU, Jorge. *O Mistério do Bilhete de Identidade e Outras Histórias*. Lisboa: Gradiva, 2001.

HUME, David (1777) *An Enquiry Concerning Human Understanding*. Edição de Selby-Bigge e P. H. Nidditch, Oxford University Press, Oxford, 1975.

KANT, Immanuel (1755) *Theoretical Philosophy, 1755-1770*. Trad. de David Walford. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

KRIPKE, Saul. *Naming and Necessity*. Oxford: Blackwell, 1980.

MURCHO, Desidério. "Definição", in *Enciclopédia de Termos Lógico-Filosóficos*, org. de João Branquinho, Desidério Murcho e Nelson Gomes. S. Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. "Does Science Need Philosophy?" *Revista Eletrônica Informação e Cognição*, v. 5, n. 2, pp. 50-58, 2006.

_____. *Pensar Outra Vez*. Vila Nova de Famalicão: Quasi, 2006.

_____. "As Disciplinas da Filosofia", in *Renovar o Ensino da Filosofia*, org. de Desidério Murcho. Lisboa: Gradiva, 2003.

_____. *Essencialismo Naturalizado*. Coimbra: Ângelus Novus, 2002.

_____. *A Natureza da Filosofia e o seu Ensino*. Lisboa: Plátano, 2002.

Data de registo: 19/04/08

Data de aceite: 27/05/08

