



DIDÁTICA DA FILOSOFIA

ERICSON FALABRETTI

JELSON OLIVEIRA

Para assistir as videoaulas deste livro, assine o site www.planoeducacao.com.br
Este material é parte integrante do acervo do IESDE BRASIL S.A., mais informações www.iesde.com.br

ERICSON FALABRETTI

JELSON OLIVEIRA

DIDÁTICA DA FILOSOFIA

IESDE BRASIL S.A.

CURITIBA

F 177d Falabretti, Ericson Sávio. ; Oliveira, Jelson Roberto de / Didática da filosofia. / Ericson Sávio Falabretti ; Jelson Roberto de Oliveira. — Curitiba: IESDE Brasil S.A. , 2012. 188 p.

ISBN: 978-85-387-3252-5

1. Filosofia. 2. Didática. 3. Ensino de filosofia. 4. Aprendizagem.
I. Título.

CDD 370.7

Capa: IESDE Brasil S.A.

Imagem da capa: Domínio público

Todos os direitos reservados.



IESDE Brasil S.A.

Al. Dr. Carlos de Carvalho, 1.482. CEP: 80730-200

Batel – Curitiba – PR

0800 708 88 88 – www.iesde.com.br

Ericson Falabretti

Doutor e Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), professor e coordenador do programa de pós-graduação (mestrado) em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), autor de artigos e ensaios na área de Filosofia.

Jelson Oliveira

Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), professor do programa de pós-graduação (mestrado) em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e diretor do Curso de Licenciatura em Filosofia na mesma universidade. Poeta e escritor, tem artigos e livros publicados na área de Filosofia.

Sumário

Pensar, ler, ensinar: de quantos verbos se faz a Filosofia? 13

De como o ensino de Filosofia deve ser considerado um problema filosófico ..	13
Pensar	15
Ler	19
Ensinar	21

Dialogar: a didática socrática 35

Enciclopedismo e reflexão no ensino de Filosofia	35
A pedagogia socrática: desconstrução e virtude	38
A educação como prática filosófica	42

Conviver, disputar, jogar 63

Academia, Liceu e Jardim: experiências do ensino de Filosofia	64
A disputa como método de conhecimento.....	71
O jogo da Filosofia	75

Duvidar, pensar: a didática cartesiana 87

Do ensino dos livros à descoberta do pensamento	87
A formação intelectual de Descartes	90
A busca da verdade no “livro do mundo”	95
A síntese de Descartes no <i>Discurso do Método</i>	97

Estudar e conhecer: a importância da História da Filosofia 113

A História da Filosofia como problema didático	114
O ensino da História da Filosofia e a verdade	116
O ensino de Filosofia nos ginásios	122

Ensinar e aprender: o desafio da didática 135

A escola como lugar do ensino	135
A didática como reflexão sobre os instrumentos do ensino	137
A importância da Filosofia	138
Eles voltaram.....	140
A Filosofia e o currículo escolar	142

Elucidar: o conteúdo da Filosofia..... 151

O conteúdo da realidade e o conteúdo da Filosofia.....	152
A pergunta sobre o <i>ser</i>	154
A pergunta sobre o conhecer	155
A pergunta sobre o <i>agir</i>	157
O conteúdo da Filosofia como um problema da didática de Filosofia	160

Ler e interpretar 169

A leitura como iniciação filosófica.....	169
A leitura como condição inicial do filosofar	170
A verdade nos limites do texto filosófico	173

Nunca se proteja o filosofar quando se é jovem, nem canse o fazê-lo quando se é velho, pois que ninguém é jamais pouco maduro nem demasiado maduro para conquistar a saúde da alma. E quem diz que a hora de filosofar ainda não chegou ou já passou assemelha-se ao que diz que não chegou ou já passou a hora de ser feliz.

Epicuro

Apresentação

O livro que o leitor tem em mãos discute uma das maiores aporias da Filosofia, uma de suas maiores dificuldades: o seu próprio ensino. Tema de inúmeros textos e assunto dos mais variados pensadores, esse problema aparece de modo muito mais urgente em tempos como o nosso, em que se espera da sociedade o enfrentamento crítico de si mesma, formulando uma reflexão capaz de transformá-la para melhor.

Ainda que a didática seja normalmente considerada uma parte da Pedagogia, como Τεχνή διδακτική (techné didaktiké, uma arte de ensinar), no caso da Filosofia ela se apresenta como uma questão central que remete à forma, aos métodos, procedimentos e diretrizes de ensino que devem articular o ensino da filosofia com o ensinar a filosofar. Eis a aporia: como ensinar uma disciplina que exige um conhecimento histórico de autores e problemas que remetem aos primórdios da nossa civilização e, ao mesmo tempo, que implicam uma capacidade de interpretação do mundo contemporâneo? Em termos didáticos, como garantir ao aluno o acesso aos dados históricos da filosofia e capacitá-lo a filosofar sobre o seu próprio tempo e sobre a condição humana em geral? Ou, inspirados nas palavras de Merleau-Ponty, como enfrentar o desafio de fazer da filosofia uma forma de repender a ver o mundo?

Trata-se de uma estratégia na qual o pensamento é indissociável do pensar tal como o caminho é do caminhar. Talvez na filosofia, assim como na vida, vale a máxima de Antonio Machado: “caminheiro, não há caminho; se faz caminho, caminhando”. Ou mesmo, o que disse Hegel, ao descrever o processo ensino-aprendizagem da filosofia como uma viagem: “quando se conhece uma cidade e, em seguida, se chega a um rio, a outra cidade, etc... aprende-se, sem mais, deste modo a viajar, e não só se aprende, mas efetivamente já se viaja. Assim, ao chegar-se a conhecer o conteúdo de filosofia, aprende-se não só o filosofar, mas já efetivamente se filosofa. Também o fim do próprio aprender a viajar seria apenas chegar a conhecer cidades.”

É essa uma das questões centrais deste livro. Partindo do ponto de vista de que a didática não deve estar limitada à reflexão sobre a atuação do professor, acreditamos que é preciso refletir sobre o próprio conteúdo a ser ensinado e também sobre o destinatário do ensino, o próprio aluno. Trata-se de um caminho de três vias cuja existência se dá, muitas vezes, pelo desenho de uma encruzilhada que, em termos históricos, remete à superação das visões que estiveram em voga no Brasil, por exemplo, na primeira metade do século XX, quando a didática estava centrada nos interesses dos alunos e na necessidade de valorizar suas capacidades de desenvolvimento (esse movimento se chamou Escola Nova); bem como de um outro modelo, que esteve em vigor desde a década de 1960 até meados dos anos 1980, quando se valorizou muito a dimensão tecnicista do processo

ensino-aprendizagem, com a didática se tornando uma mera estratégia objetiva e pretensamente neutra, centrada nas práticas educativas do professor. Nossa proposta, portanto, ao focar as três vias do processo de ensino-aprendizagem (o professor, o conteúdo e o aluno) pretende pensar a didática como uma articulação cooperativa entre esses três âmbitos.

Na prática, o resultado foi uma obra que não pretende apenas refletir tecnicamente sobre as ferramentas e as estratégias metodológicas do ensino de filosofia. Sem excluir essa perspectiva, nossa proposta tem como pano de fundo a própria filosofia e nosso esforço foi buscar na história da filosofia (seus períodos e autores) elementos, experiências, vivências e conceitos que nos ajudem a enfrentar a Didática da Filosofia como um problema essencialmente filosófico. Talvez assim a aporia inicial (segundo a qual o ensino da história da filosofia e o ensinar a filosofar pareçam angariar razões iguais a favor e contra – uma dúvida, portanto) poderia se tornar um merecido e necessário consenso.

Neste livro, o leitor vai se encontrar com uma lista de verbos que pretendem ajudar a refletir sobre a ação educativa. Como verbos a serem flexionados, eles remetem a conceitos que podem ser articulados em sala de aula a fim de ajudar o professor tanto a refletir sobre os instrumentos educativos quanto a implementar estratégias que tornem a filosofia aquilo que ela é: algo encantador, interessante, qualitativamente produtor e criticamente fértil. Bebendo na fonte dos vários autores aqui discutidos, pretendemos iluminar a prática educativa não apenas com os conceitos técnicos, mas sobretudo com as vivências que a própria filosofia evoca em sua história, desde quando os poetas e filósofos primordiais se aventuraram, em terras helênicas, na busca da sabedoria. Como amigos do saber, desde então, todos nós, enquanto seres humanos, somos convidados à mesma aventura. Como professores de filosofia, ainda nos cabe repassar esse convite, angariar atenções, envolver os alunos nesse mesmo acontecimento imprevisível, fortuito e amoroso que é o evento filosófico.

Os capítulos que formam este livro de Didática de Filosofia estão organizados com a intenção de ajudar o professor a entregar esse convite a seus alunos: ler, pensar, ensinar, dialogar, duvidar, viajar, conviver, jogar, disputar, refletir etc.

Pensar, ler, ensinar: de quantos verbos se faz a Filosofia?

Ora, a instrução é como a liberdade: não se concede, conquista-se.

Jacques Rancière

De como o ensino de Filosofia deve ser considerado um problema filosófico

O principal desafio do ensino de Filosofia é que ele seja tratado como um tema filosófico. Se, quando falamos em *Filosofia*, incorremos logo no velho problema que diz respeito à sua definição, quando falamos em *ensino de Filosofia* adentramos em um outro cenário de dúvidas e incertezas: ensinamos Filosofia ou ensinamos a filosofar? Ambas as questões, aliás, encontram-se articuladas, já que, na medida em que a própria Filosofia carece de uma definição clara e precisa, tanto mais o seu ensino se apresenta duvidoso e problemático. Isso porque a Filosofia é antes de tudo um saber que se *comunica*, ou que se deve transmitir, disseminar, propagar. E é justamente essa característica que dá vigor à atividade filosofante do pensamento, na articulação de suas ideias e fórmulas, evidências e dissidências.

Não à toa, a maior parte dos filósofos dedicou densas páginas a essa problemática: definir a própria Filosofia e também a relevância de seu ensino. Desde os primórdios, os pensadores se debruçam sobre a tentativa tanto de *dizer* a Filosofia quanto de encontrar a melhor forma de *passá-la adiante*. Como resposta, a primeira delas foi *escrever*: trata-se de uma forma de transmitir para a posteridade o brilho das ideias e dos conceitos que foram capazes de forjar. No seu livro-conferência *Regras para o Parque Humano*, o filósofo alemão Peter Sloterdijk se refere a essa questão afirmando que todo texto filosófico é uma carta para amigos:

Desde que existe como gênero literário, a Filosofia recruta seus seguidores escrevendo de modo contagiante sobre amor e amizade. Ela não é apenas um discurso sobre o amor à sabedoria, mas também quer impelir outros a esse amor. Que a Filosofia escrita tenha logrado manter-se contagiosa desde seus inícios, há mais de 2 500 anos, até hoje, deve-se ao êxito de sua capacidade de fazer amigos por meio do texto. (SLOTERDIJK, 2000, p. 7)

Mas isso não basta: cada livro pode ser uma bela carta para amigos desconhecidos, mas nela não cabe a gigantesca mensagem da Filosofia. Para que ela seja comunicada, é preciso articular o *pensar* ao *escrever*, o *ler* ao *ensinar*.

Partimos da perspectiva de que o ensino da Filosofia é parte do próprio filosofar e não um adendo ou acréscimo. Na Filosofia, talvez como em nenhuma outra área do conhecimento, o pensar, o escrever, o ler e o ensinar se articulam de forma decisiva, em busca da especificidade desse espaço mínimo e delicado no qual se articula a “amizade pela sabedoria”. Como amizade, a Filosofia é sobretudo uma busca. E como busca ela reflete os problemas universais de origem diversa (nos vários campos – ontológico, ético, estético, político, epistemológico etc.) com as questões individuais e problemas existenciais de cada sujeito; a vida da humanidade com a experiência vital de cada pessoa. A Filosofia não é um saber castrado: ela é uma carta de amor. O conceito filosófico não se expressa de maneira fria e retilínea, destituído das vivências daquele que o engendrou no fundo de seu próprio ser.

Como busca, a Filosofia precisa perder-se, distanciar-se dos seus temas e assuntos prediletos, tantas vezes tratados como verdadeiras “instituições” – algo fixo, imutável, inquestionável –, pois também a Filosofia tem a capacidade de negar a si própria. Por isso, se é necessário que se ensine Filosofia (no sentido de ensinar os temas, autores e suas obras), também é necessário reinventar essa escrita. O amor tem essa estranha capacidade de se atualizar constantemente. Não podemos reduzir, como bem advertiu Immanuel Kant (1724-1804), a Filosofia aos seus conteúdos. A Filosofia não deve simplesmente fazer história, mas efetivamente filosofar. Esse verbo “indica tanto uma atividade quanto o seu produto” (PORTA, 2004, p. 22): ele se refere a um resultado original da atividade intelectual e, ao mesmo tempo, a um modo de proceder. Em ambos os sentidos, filosofar significa adquirir capacidade sistemática, metódica e autônoma de enfrentamento de determinados problemas que são típicos da Filosofia. Sim: a Filosofia tem um conjunto de problemas que só ela detecta. Na busca do saber, cabe ao professor de Filosofia ajudar os alunos na identificação desses problemas. Mais do que encontrar uma resposta, vale a descoberta do problema.

Mas ainda há outra dificuldade: qual Filosofia deve ser ensinada, frente às várias divisões do saber, às sempre novas temáticas, metodologias e estilos? Há conceitos obrigatórios e metodologias estabelecidas? Quais são elas? Devemos falar em *Filosofia* ou *Filosofias* – minúsculas, fragmentadas ou modestas? E qual a especificidade da Filosofia frente às demais ciências, inclusive e principalmente as ciências humanas? Que procedimentos devem ser usados e que instrumentos

podem ser acessados? O que deve e o que pode ser ensinado? De que lugar fala o professor de Filosofia: como alguém distante/distanciado ou como alguém guiado pelo diálogo e pela proximidade? É a Filosofia uma atividade meramente racional ou envolve afetividade, emoção, gosto? Trata-se mesmo, parafraseando Friedrich Nietzsche (1844-1900) ao falar de Baruch Spinoza (1632-1677) em carta ao seu amigo Franz Overbeck (1837-1905), de julho de 1881, do “mais potente dos afetos”?

Pensar

Não há dúvida: o pensamento é o que há de mais primordial da atividade filosófica, porque ele é um dos fundamentos principais do conhecimento. Desde os tempos primordiais, o ser humano foi definido como o animal que pensa, ou como a coisa que pensa (a *res cogitans* de René Descartes – 1596-1650). Ainda que na Filosofia contemporânea, a partir do século XIX, muitos filósofos tenham tentado questionar essa centralidade do conhecimento na razão, a verdade é que nenhum deles foi capaz de renunciar a ela. Mesmo afirmando que todo ser vivo conhece justamente porque vive, e que viver já é conhecer (MATURANA; VARELA, 2001, p. 40), as teorias biológicas que envolvem a questão do conhecimento não deixam de lembrar que a forma especial de conhecimento da vida humana é a atividade racional. Enquanto vivemos, estamos, sim, condenados a pensar! E como *pensadores*, somos *aprendizes*, já que só aprendemos se somos capazes de pensar.

Mas o que de fato significa *pensar*? E como aprender a *pensar*? Ora, é fácil concordar que só se aprende a pensar, pensando. Por isso, a Filosofia deve ser entendida, primeiramente, como arte do pensamento e sua tarefa remete ao *ensinar a pensar* no sentido de um *ajudar a pensar*. Para tanto, o professor parte do reconhecimento de que todos são capazes de pensar, de que cada aluno em particular e todos no geral podem e têm o direito de pensar, desenvolver suas próprias opiniões, reunir suas hipóteses, articular e sistematizar as experiências de mundo que carrega. Por isso, a verdadeira educação é aquela que se compromete com a problematização do mundo por parte dos alunos, em seu potencial libertário. Como escreveu Paulo Freire (1984, p. 67),

[...] a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Nessa perspectiva, pensar se apresenta como um gesto revolucionário, porque promove um processo de libertação que ajuda a entender o mundo, problematizando as posições adquiridas pela experiência social e natural. Trata-se de colocar-se de modo ativo no mundo, em uma constante atitude de alerta e questionamento. É um modo de vida propriamente humano, um jeito humano de ser. Pelo pensamento, o homem se coloca em situação de *projeto* – pelo pensamento, ele deve aprender a lidar com o mundo e entender a morte. Esses são os dois limites que acionam o pensamento e projetam o homem para transcender a si mesmo: entender a vida e enfrentar a morte. Aquilo que limita o homem é o que o lança como um projétil. O pensamento é uma estratégia da existência, uma astúcia da vida, um instrumento para que nos tornemos possíveis enquanto seres humanos.

Mas é preciso tomar cuidado: pensar não é a mesma coisa que acumular informação. Demócrito (460-370 a.C.), o pensador que viveu em Abdera, uma colônia jônica na Trácia, situada hoje onde é a Turquia, já se dera conta disso. Para esse pensador, é preciso que tomemos cuidado com o falso saber, aquele que reúne pouco *pensamento* e muito *conhecimento* (informação), conforme o fragmento DK 68B65: “É preciso forjar muitos pensamentos, não muitos conhecimentos”. Essa advertência aparece também no fragmento DK 68B64 (“Muitos eruditos não têm inteligência” – DEMÓCRITO, 1996, p. 276) e no fragmento 53a (“Muitos, praticando os atos mais vergonhosos, elaboram os mais excelentes discursos” – DEMÓCRITO, 1996, p. 275). Para Demócrito, como se vê, há uma diferença que faz o *pensar* mais importante do que o *acumular informações*, porque aquele remete à verdadeira sabedoria e este, à mera erudição. A reflexão de Demócrito sobre o caráter do sábio é parte de seus estudos éticos, cuja valorização foi bastante escassa na história da Filosofia, principalmente pelo pouco interesse a eles dedicado por Aristóteles (384-322 a.C.).

Esse não é o único equívoco que se liga ao nome de Demócrito: sua reputação foi amplamente comprometida pelo erro de classificação desse autor como um pré-socrático, quando na verdade sua atividade filosófica se situa entre os anos 427 a 347 a.C. – no mesmo tempo de Platão (428-348 a.C.). Justamente por seu materialismo¹ e eudemonismo², Demócrito se apresentou como bastante antiplatônico. Não à toa, relata Diôgenes Laértios (2008, p. 262) que Platão pretendeu queimar todas as obras do filósofo de Abdera. Dissuadido de tal in-

¹ Materialismo: corrente segundo a qual a matéria é a única fonte do conhecimento, sendo que todos os fenômenos e as interações entre eles no mundo seriam definidos pela materialidade. No caso de Demócrito, esse materialismo está estreitamente ligado à noção de átomo como o princípio material de todas as coisas.

² Eudemonismo: grupo de filosofias que valorizam a busca pela *felicidade* (que em grego se diz *eudaimonia*); atitude daqueles que prezam pela busca da felicidade como meta principal da vida humana, como uma finalidade natural da existência.

tento, acabou por simplesmente omitir, na sua própria obra, o nome de Demócrito. Isso tudo mesmo com a importância da herança democritiana: cerca de 20% do volume de fragmentos dos filósofos originários são de Demócrito (6% de Heráclito e 3% de Parmênides). Nesse tempo e entre tantas ambiguidades, Demócrito é o primeiro a formular um tipo de conhecimento que parte de uma compreensão unitária de corpo e alma: isolado em uma cabana mandada construir no fundo do jardim de sua casa paterna (LAËRTIOS, 2008, p. 260). Como “atleta do pentatlo”, nas palavras de Diôgenes Laértios (2008, p. 261), Demócrito dava mais importância à ação do que à palavra (para ele, “a palavra é sombra da ação”). Estava atento, portanto, à articulação do pensamento com as vivências, da verdade com as representações dos objetos, ou seja, segundo o filósofo, a verdade não deve ser colocada como algo fora da vida, em um além-mundo das ideias, mas é algo imanente, material e concreto. A sensação e o fenômeno são as portas de acesso à verdade e, portanto, são eles os assuntos do *pensar*: o ser é aquilo que pode ser percebido pelo indivíduo, muito empenhado na busca da serenidade oferecida pelo verdadeiro conhecimento, advinda do bom uso dos prazeres. *Pensar* é comprazer-se, portanto, de forma autônoma, tranquila e alegre. O erudito, ao contrário, é aquele que se deixa afetar pelos agentes externos, cujo prejuízo é a perturbação do espírito. O erudito é o personagem público da retórica vazia, na qual o pensamento dá lugar à cena de uma oratória oca e cheia de medos. Enquanto o erudito acumula informações tal como ajunta pretensas benesses materiais, o sábio pensador dispensa as inquietudes e se satisfaz apenas consigo mesmo.

A denúncia de Demócrito tem ocorrência em muitos outros filósofos, os quais se empenharam em problematizar a tarefa do pensamento. Em Martin Heidegger (1933-1976), por exemplo, apresenta-se em forma da pergunta sobre o Ser, como para fugir de uma história de esquecimento do Ser que soa como esquecimento do homem de se perguntar sobre a importância do pensamento para a constituição de si. Tendo se contentado com a afirmação de si como ser racional, o ser humano deu início à história do esquecimento da pergunta principal: o que significa pensar ou, melhor, o que deve ser pensado. A resposta de Heidegger é contundente: foi esquecido de pensar justamente o próprio pensamento. É preciso pensar sobre o pensamento, tal como é preciso aprender a pensar. Na conferência intitulada “O que quer dizer pensar?”, Heidegger parte da afirmação de que não basta ser racional para pensar: ser um animal racional não significa que todo indivíduo humano é um ser de pensamento. Essa é uma escolha que o homem precisa fazer. Para poder pensar o homem precisa querer pensar. Diz o filósofo: “Talvez, já desde séculos, o homem vem agindo demais e pensando de

menos” (HEIDEGGER, 2008, p. 112). Em seu agir demais, o homem esqueceu de perguntar sobre o que é pensar e equivocou-se nos descaminhos das parafernália técnicas e nas maquinarias computacionais que, ilusoriamente, pensam no lugar do homem. O ser humano de hoje está cansado de pensar. Tornou-se preguiçoso, prefere ser tutelado pela máquina, pelos governos e pelos tecnocratas (ou seja, os técnicos que ocupam cargos de importância política e social). Gente que pensa por ele. É novamente necessário um novo tipo de *esclarecimento*, como medida pedagógica tal como apresentada por Kant no seu belo texto “Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?”, no qual denuncia a menoridade do homem que não quer pensar por si mesmo. Teríamos nos tornado, conjuntamente, uma comunidade que vive uma menoridade congênita?

O que Heidegger denuncia é que, no seu afã, o pensamento se confundiu e em vez de acolher em si a totalidade do Ser acabou por reduzir cada coisa pensada. O pensamento não passaria de uma forma de tortura e de imposição sobre a realidade, como se obrigasse as coisas a se entregarem ao pensamento. Mas esse pensamento se engana porque, em vez de deixar ser o Ser, captura-o em apenas uma perspectiva. É como se o pensar fosse sempre reduzir a coisa pensada e negar a possibilidade de que a coisa se apresente de maneira completa. Não à toa, para Heidegger, só a poesia capta o Ser, porque o poeta não tortura a realidade, mas a deixa ser em seu campo inteiro de significâncias. A narrativa filosófica de Heidegger, assim, expressa a redução do pensamento à mera capacidade utilitarista e diminuída.

Podemos facilmente entender o que significa viver em uma sociedade que reduziu o pensamento a um fazer, que substituiu o *Homo sapiens* pelo *Homo faber*, ou seja, o pensador pelo fazedor. A nossa sociedade, tão cheia de informações, esqueceu que deve ser também uma sociedade do conhecimento. Nossas instituições escolares, na medida em que se deixam impregnar pelos objetivos mercantilistas e utilitaristas daqueles que buscam apenas ascensão profissional e econômica, ferem a sua maior característica ou propriedade. Vemos como, nessa medida, a Filosofia tem um papel preponderante, por seu método e seu conteúdo, para organizar os sentidos do mundo e provocar o ser humano ao gesto revolucionário do pensar como condição para a realização de si mesmo enquanto ser humano. Só pelo pensamento problematizador o ser humano se realiza a si mesmo em sua humanidade. Como parte do ensino de Filosofia, o pensar sobre o pensamento é urgente para que a ação educativa seja eficiente e libertadora.

Ler

Além de aprenderem a pensar, tanto o professor quanto o aluno precisam aprender a *ler*. Não sabemos ler na mesma medida que não sabemos pensar. Na sociedade da imagem, dos interesses privados e dos desinteresses por tudo o que é público – processo que vem sendo potencializado pela preferência pelo que é rápido, resumido, simplificado, instantâneo –, ler passou a ser sinônimo de consumir informação, de acessar, pela via da mera curiosidade e bisbilhotice, pela entrega definitiva à sociedade massificada e massificante. Não à toa somos a sociedade do *Big Brother*, o programa no qual se confunde privado com público pela via da vigilância constante e na qual a leitura está proibida. Na “casa mais vigiada do Brasil”, os livros não fazem parte da decoração e estão proibidos porque a dedicação à leitura atrapalha o show das relações. Somos mesmo a nova *Fahrenheit 451*, título do célebre romance de Ray Bradbury, no qual as massas hedonistas são proibidas de ler para não desenvolverem o senso crítico. Agora, como na ficção, os livros estão proibidos e foram declarados ilegais. No seu lugar estão objetos ociosos, cheios de um palavreado barato e vazio, que ocupam as vitrines das livrarias. Vendem-se opúsculos panfletários a serviço da consolação, do lenitivo, da deformação do caráter. Como no romance, quem é pego lendo os livros verdadeiros, é considerado louco. O povo, como afirmou Heidegger, “não sabe [mais] ler os sinais”!

Ler e pensar são atividades interconectadas. Só quem lê, pensa; e vice-versa. Ler é uma atividade tão complexa e rica que dá acesso às matrizes culturais e ideológicas de um povo. Exige capacidade de interiorização, de solidão, de decodificação fonética e semântica do texto que se apresenta como um tecido de muitas linhas e articulações. Ler é *tecer*, portanto: fazer descobertas, interagir, conviver com as ideias que o escrito veicula. Ler é, sobretudo, interpretar e, como tal, exige um conhecimento prévio, uma curiosidade precedente ao encontro com o texto. Vale a experiência pessoal de cada indivíduo na construção das suas respostas. Quanto mais for capaz de aproveitar essa sua bagagem, mais o indivíduo potencializará o ato de ler.

Sobre isso escreveu Paulo Freire no seu texto “Considerações sobre o ato de estudar”, no qual destaca a importância da leitura crítica para o ato de pensar. Para o autor, aquele que estuda “se sente desafiado pelo texto em sua totalidade e seu objetivo é apropriar-se de sua significação profunda” (FREIRE, 1984, p. 15), mas para isso precisa deixar de ser apenas uma “vasilha” ou um receptáculo de conteúdos para ter uma postura ativa frente ao texto. Para Freire (1984, p. 15),

[...] estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não do objeto. Dessa maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele. A atitude crítica no estudo é a mesma que deve ser tomada diante do mundo, da realidade, da existência. Uma atitude de adentramento com a qual se vá alcançando a razão de ser dos fatos cada vez mais lucidamente.

Diante do livro, o leitor se torna um sujeito questionador, quase um coautor do texto porque se deixa questionar e despertar por seu conteúdo. A proposta de todo texto é provocar reflexão e suspeita, levar à fecunda inquietação intelectual que nasce de um “estado de predisposição à busca”. Isso porque ler não é ler apenas um texto, mas ler o próprio mundo, porque cada livro reflete uma forma como o seu autor enfrentou o mundo e fez nascer, desse enfrentamento, algum tipo de conhecimento. Ler é, então, dialogar com o texto e, por meio dele, com o seu autor. Paulo Freire é claro: “Não se mede o estudo pelo número de páginas lidas numa noite ou pela quantidade de livros lidos num semestre. Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las” (FREIRE, 1984, p. 30). Ler, então, é se apropriar do texto ao ponto, muitas vezes, de traí-lo, na medida em que é necessário reinventá-lo, recriar suas intenções, perseguir até o mais fundo os seus significados. Mas para isso é preciso antes ler com a atenção e o cuidado de um ourives. A leitura está para o texto como o artesão está para o objeto de sua arte.

Esse cuidado artesanal no ato de ler foi uma das exigências anotadas pelo filósofo alemão Friedrich Nietzsche em relação aos seus leitores. Para ele, a leitura é uma ourivesaria da palavra, exigindo atenção, cuidado, silêncio, lentidão. Nada mais estranho aos tempos modernos, sua pressa e seu fascínio pelo rápido, breve e resumido – ainda que isso também signifique fraco, fácil e banal, sinais de decadência de uma sociedade que vive do trabalho, “da pressa, da precipitação indecorosa e transpirante, que deseja ‘se ver logo livre’ de tudo, igualmente de qualquer livro velho ou novo” (NIETZSCHE, 2004, p. 14). Ao contrário disso, Nietzsche exige de seu leitor uma calma e uma lentidão exemplares: “ler *bem*, ou seja, ler lentamente, profundamente, com atenção e prudência, com segundas intenções, com portas que se deixam abertas, dedos e olhos delicados” (NIETZSCHE, 2004, p. 14). Ler é dançar sobre o texto, com a disposição, o rigor, a disciplina e a graciosidade de um bailarino. Quem lê de forma pesada e cansativa, com pena e sofrimento, não dança. E tornar-se um bom bailarino deveria ser o objetivo de todo filósofo.

Além disso, para Nietzsche, ler é ruminar. Esse sentido está expresso no prefácio a uma de suas obras mais conhecidas, *Para a Genealogia da Moral*, texto em que o filósofo sublinha a palavra *ruminação*, anunciando a necessidade de que

o leitor masque demoradamente o seu texto, role-o sobre a língua e entre os dentes com vagar, degustando todo o seu suco. Só então saberá digeri-lo com presteza, absorvendo todos os seus nutrientes. A vivacidade da metáfora remete à vida espiritual da vaca: como bovinos, os leitores precisam extrair do texto o que ele tem de nutritivo para a vida. Cada texto é uma forma de alimento.

Como alimento, a nutrição de um texto será tanto maior quanto mais demorada for a capacidade de ruminação e mais profunda a interpretação e a recriação que ela possibilita. Ler o texto é tecer o seu sentido, não como quem encontra uma “verdade” única para cada texto, mas como quem articula sempre novas interpretações. Todo texto é um tecido: na sua etimologia latina, *tecer* vem de *têxere*, o que faz de cada texto um entrelaçamento, uma sobreposição de amarras, nós, vínculos. O texto nunca está pronto. Pelo ato da leitura, o leitor sujeito ativo doa-lhe sempre novos sentidos. Todo leitor confabula, inventa, organiza, constrói significados que, por si, são sempre provisórios. Ele tem horror ao que tem significado rígido e dogmático, porque aí o sentido do texto fica aprisionado e enfraquecido. Isso explica porque Nietzsche prefere a metáfora ao conceito, como se pode ler no seu texto *Sobre Verdade e Mentira – No Sentido Extramoral*. O leitor é um explorador que encontra os diamantes guardados no útero da terra, mas que lhes dá um molde, pelo cuidadoso trabalho do esmeril. Ler é a aventura de dar forma, buscar o ornamento que é uma recusa da indigência e precariedade que o texto, por si mesmo, carrega. Todo texto é uma múmia conceitual: falta-lhe vida e saúde. Ruminado e digerido pelo leitor que lhe dá novos gostos e significados, ele passa a ter sangue nas veias. Em um dos discursos de Zaratustra, intitulado “Do ler e escrever”, Nietzsche afirma: “De tudo o que se escreve, aprecio somente o que alguém escreve com seu próprio sangue.” E logo em seguida: “Aquele que escreve com sangue e máximas, não quer ser lido, mas aprendido de cor” (NIETZSCHE, 2006, p. 66). Saber de cor um texto é saber de coração, ou seja, é capturar-lhe afetivamente os sentidos. Ler também é um jeito de amar.

Ensinar

Ensinar a pensar e a ler, no sentido que apresentamos aqui, é a tarefa primordial do professor de Filosofia. Talvez nenhum outro professor deva assumir com tanta seriedade essa tarefa como o docente de Filosofia. Sua arte é engendrar perguntas e provocar descobertas cujo resultado deve ser a recusa da mera hipertrofia do intelecto para dar lugar à capacidade de distinção do que é raro e delicado. Ensinar é antes de tudo perturbar. Causar inquietação, insatisfação.

Provocar. Muitas vezes chocar, causar indignação. O professor de Filosofia é sempre um problema. Certa vez, conversando com uma diretora de escola pública do Paraná, ela nos declarou estar incomodada com o professor de Filosofia: “Ele sempre me causa problemas!” O que para ela parecia negativo, para nós soou como um elogio. Isso porque só pelo incômodo e pelo susto (obviamente falamos aqui de atitudes responsáveis e dirigidas) é possível ensinar Filosofia. Só assim se cria, pelo confronto de ideias, um espaço de convivência que se torna logo um espaço de aprendizagem. Trata-se de uma congruência de intenções. Ensinar é coensinar. Não é o professor que ensina e o aluno que aprende: ambos ensinam e aprendem ao mesmo tempo. Estão de mãos dadas. A responsabilidade do professor é guiar e garantir o espaço de convivência, para que todos se expressem.

Do que falamos até aqui, é fácil concluir que ensinar Filosofia não é transmitir conceitos e informações, teorias dogmáticas e significados fechados, pela via do raciocínio lógico. Isso significa que, ainda que absolutamente necessário, é impensável ao docente da Filosofia apenas ensinar a ler o texto filosófico, como algo que tem um início e um fim, uma verdade única e fechada. Nas palavras do sociólogo Pierre Bourdieu (1997, p. 13),

Grosso modo, há de um lado aqueles que sustentam que para compreender a literatura ou a Filosofia, é suficiente ler os textos. Para os defensores desse fetichismo do texto autônomo, que floresceu na França com a semiologia e que refloresce hoje por todo mundo com o que se chama pós-modernismo, o texto é o *alpha* e o *omega* e nada mais há pra ser conhecido, quer se trate de compreender um texto filosófico, um texto jurídico ou um poema, que a letra do texto.

Talvez como nenhum outro, o professor de Filosofia não pode reproduzir um discurso muito comum – e perigoso – no mundo escolar: aquele que tenta afirmar a escola como uma instância neutra, onde se exerce o saber pelo saber, desligado de qualquer ideologia e política, no qual se “humaniza” o homem, fazendo-o renunciar à sua violência e transformando-o em um objeto social adestrado e previsível. Obviamente não é assim. Esse discurso, na verdade, acaba legitimando a escola como um lugar de reprodução do sistema tal como ele se encontra, sem qualquer questionamento. Aí a Filosofia se faz necessária, para afugentar a lógica perversa que discursa a favor da neutralidade esquecendo que esse discurso não é, de nenhuma forma, neutro ou imparcial. Frente a isso, cabe ao professor de Filosofia se fazer, constantemente, a seguinte pergunta: “Por que Filosofia?”; e ainda mais: “Que Filosofia ensinar?”. O perigo da pergunta é enfrentado como forma de justificação do lugar que o ensino de Filosofia ocupa na escola: no caso da Filosofia, essa pergunta já é uma forma de ensino.

O professor não é um carcereiro, nem policial, nem vigia e muito menos um inspetor. O professor é um libertador, um promotor da Filosofia, porque ele sabe que a Filosofia não é algo pronto, dado desde sempre e de forma definitiva. Para Kant (1983, p. 407), na sua *Crítica da Razão Pura*,

Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os.

É preciso haver uma articulação entre o filosofar e a própria Filosofia. Ambos devem ser preocupação do docente da Filosofia. E, por meio deles, o que se quer mesmo ensinar é a possibilidade de que cada aluno se torne aquilo que ele é. Filosofar é mostrar aos outros que eles são mais livres do que imaginam ser para se tornarem aquilo que realmente são. Por isso, cada aula de Filosofia deve ser uma *experiência filosófica*. Para isso, é preciso que o professor de Filosofia seja filósofo e que a Filosofia tenha um lugar privilegiado no currículo escolar. Não concordamos com os discursos correntes que, em nome da transdisciplinaridade, propõem que a Filosofia não deveria ser uma *disciplina* e sim ser tratada como algo geral, parte de todas as disciplinas e que todos seriam capazes de ministrá-la. É preciso reservar um lugar e uma hora para a Filosofia, na qual se ensina para se produzir. A aula é um lugar de produção de Filosofia. É por isso que o professor cria problemas: ele espalha perguntas e deve desenvolver o senso crítico dos alunos justamente criticando – ensinar Filosofia filosofando. Ensinar Filosofia é construir um “espaço de problematização”:

Vou afirmar que um professor de Filosofia é aquele que, acima de tudo, consegue construir um espaço de problematização compartilhado com seus alunos. [...] Ensinar Filosofia é antes de mais nada ensinar uma atitude em face da realidade, diante das coisas, e o professor de Filosofia tem que ser, a todo momento, consequente com essa maneira de orientar o pensamento. (CERLETTI, 2003, p. 62)

Não basta falar *de* Filosofia para filosofar. O professor deve começar abrindo mão de suas próprias verdades, sem medo de perder-se de si mesmo. Só assim a Filosofia vai ajudar a formar as subjetividades e ajudar cada aprendiz a constituir-se como ser no mundo:

A vocação formativa da Filosofia faz com que ela possa contribuir para a formação de subjetividades que sejam metassubjetividades, pois têm tal consciência de si mesmas que podem estar sempre em processo de transcendência de si mesmas, de criação de si e do mundo. Assim, por intermédio da experiência filosófica educamos o outro para ser outro. A educação filosófica deve gerar a manutenção da pluralidade, do diverso, do singular. Uma ação pedagógica não deve promover a reprodução do mesmo. A formação de seres humanos autênticos rejeita a busca de consenso, ela requer o desejo de conseguir administrar o dissenso de forma que este crie sempre novas perspectivas e horizontes para a (trans)formação constante de cada um. (ASPIS, 2010)

O professor é um intermediador. Como sugeriu Sloterdijk e, antes dele, Nietzsche, o professor deve falar aos alunos, transmitindo seus pensamentos, “como se falasse a amigos mais próximos” (NIETZSCHE, 1999, p. 34). O conteúdo de sua transmissão (ensinamento) é o próprio filosofar. Essa é a sua arte, aquela que só o filósofo é capaz de promover. Porque ele sabe que, para falar aos amigos é preciso *pensar* e *ler* filosoficamente. E é justamente que a sua mensagem principal será, como sugere Ruben Alves (2000), ensinar a alegria. Como “pastor da alegria” o professor de Filosofia precisa transmitir o seu contentamento e a sua paixão com a atividade que desempenha, apesar de todos os pesares. A alegria é a força maior, que mobiliza os esforços e legitima os testemunhos do filósofo, aquele que, sendo amigo, partilha o júbilo com a existência.

Textos complementares

Pensar com maturidade

(KANT, 1974, p. 100)

Esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento.

A criatura que tem de ser educada

(KANT, 2006, p. 95)

O homem é a única criatura que tem de ser educada. Um animal é já tudo mediante o instinto; uma razão alheia já cuidou de tudo o que precisa. O homem, porém, tem precisão de uma razão própria. Não tem instinto e tem de ser dotar de plano do seu comportamento. Mas, porque não está desde logo em condições de o fazer, antes vem ao mundo em estado rude, assim outrem tem de o fazer por ele.

Ler como um filólogo ou como um ourives

(NIETZSCHE, 2004, p. 14)

– E finalmente: por que deveríamos dizer tão alto e com tal fervor aquilo que somos, que queremos ou não queremos? Vamos observá-lo de modo mais frio, mais distante, com mais prudência, de uma maior altura; vamos dizê-lo, como pode ser dito entre nós, tão discretamente que o mundo não ouça, que o mundo não *nos* ouça! Sobretudo, digamo-lo *lentamente* [...] Esse prólogo chega tarde, mas não tarde demais; que importam, no fundo, cinco ou seis anos? Um tal livro, um tal problema não tem pressa; além do que, ambos somos amigos do *lento*, tanto eu como meu livro. Não fui filólogo em vão, talvez o seja ainda, isto é, um professor da lenta leitura: – afinal, também escrevemos lentamente. Agora não faz parte apenas de meus hábitos, é também de meu gosto – um gosto maldoso, talvez? – nada mais escrever que não leve ao desespero todo tipo de gente que “tem pressa”. Pois filologia é a arte venerável que exige de seus cultores uma coisa acima de tudo: pôr-se de lado, dar-se tempo, ficar silencioso, ficar lento – como uma ourivesaria e saber da *palavra*, que tem trabalho sutil e cuidadoso a realizar, e nada consegue se não for *lento*. Justamente por isso ela é hoje mais necessária do que nunca, justamente por isso ela nos atrai e encanta mais, em meio a uma época de “trabalho”, isto é, de pressa, de indecorosa e suada sofreguidão, que tudo quer logo “terminar”, também todo livro antigo ou novo: – ela própria não termina facilmente com algo, ela ensina a ler *bem*, ou seja, lenta e profundamente, olhando para trás e para diante, com segundas intenções, com as portas abertas, com dedos e olhos delicados [...] Meus pacientes amigos, este livro deseja apenas leitores e filólogos perfeitos: *aprendam* a ler-me bem!

Ensinar com alegria

(ALVES, 2000, p. 9-13)

Muito se tem falado sobre o sofrimento dos professores. Eu, que ando sempre na direção oposta, e acredito que a verdade se encontra no avesso das coisas, quero falar sobre o contrário: a alegria de ser professor, pois o sofrimento de se ser um professor é semelhante ao sofrimento das dores de parto: a mãe o aceita e logo dele se esquece, pela alegria de dar à luz um filho. Reli, faz poucos dias, o livro de Hermann Hesse, *O Jogo das Contas de Vidro*.

Bem ao final, à guisa de conclusão e resumo da estória, está este poeminha de Ruckert: “Nossos dias são preciosos/ mas com alegria os vemos passando/ se no seu lugar encontramos/ uma coisa mais preciosa crescendo:/ uma planta rara e exótica,/ deleite de um coração jardineiro,/ uma criança que estamos ensinando,/ um livrinho que estamos escrevendo.”

Esse poema fala de uma estranha alegria, a alegria que se tem diante da coisa triste que é ver os preciosos dias passando [...] A alegria está no jardim que se planta, na criança que se ensina, no livrinho que se escreve. Senti que eu mesmo poderia ter escrito essas palavras, pois sou jardineiro, sou professor e escrevo livrinhos. Imagino que o poeta jamais pensaria em se aposentar. Pois quem deseja se aposentar daquilo que lhe traz alegria? Da alegria não se aposenta [...] Algumas páginas antes o herói da estória havia declarado que, ao final de sua longa caminhada pelas coisas mais altas do espírito, dentre as quais se destacava a familiaridade com a sublime beleza da música e da literatura, descobria que ensinar era algo que lhe dava prazer igual, e que o prazer era tanto maior quanto mais jovens e mais livres das deformações da deseducação fossem os estudantes.

Ao ler o texto de Hesse tive a impressão de que ele estava simplesmente repetindo um tema que se encontra em Nietzsche. O que é bem provável. Fui procurar e encontrei o lugar onde o filósofo (escrevo esta palavra com um pedido de perdão aos filósofos acadêmicos, que nunca o considerariam como tal, porque ele é poeta demais, “tolo” demais...) diz que “a felicidade mais alta é a felicidade da razão, que encontra sua expressão suprema na obra do artista. Pois que coisa mais deliciosa haverá que tornar sensível a beleza? Mas “esta felicidade suprema,” ele acrescenta, “é ultrapassada na felicidade de gerar um filho ou de educar uma pessoa”.

Passei então ao prólogo de Zaratustra. “Quando Zaratustra tinha 30 anos de idade deixou a sua casa e o lago de sua casa e subiu para as montanhas. Ali ele gozou do seu espírito e da sua solidão, e por dez anos não se cansou. Mas, por fim, uma mudança veio ao seu coração e, numa manhã, levantou-se de madrugada, colocou-se diante do sol, e assim lhe falou: “Tu, grande estrela, que seria de tua felicidade se não houvesse aqueles para quem brilhas? Por dez anos tu vieste à minha caverna: tu te terias cansado de tua luz e de tua

jornada, se eu, minha águia e minha serpente não estivéssemos à tua espera. Mas a cada manhã te esperávamos e tomávamos de ti o teu transbordamento, e te bendizíamos por isso. Eis que estou cansado na minha sabedoria, como uma abelha que ajuntou muito mel; tenho necessidade de mãos estendidas que a recebam. Mas, para isso, eu tenho de descer às profundezas, como tu o fazes na noite e mergulhas no mar [...] Como tu, eu também devo descer [...] Abençoa, pois, a taça que deseja esvaziar-se de novo [...]"

Assim se inicia a saga de Zaratustra, com uma meditação sobre a felicidade. A felicidade começa na solidão: uma taça que se deixa encher com a alegria que transborda do sol. Mas vem o tempo quando a taça se enche. Ela não mais pode conter aquilo que recebe. Deseja transbordar. Acontece assim com a abelha que não mais consegue segurar em si o mel que ajuntou; acontece com o seio, turgido de leite, que precisa da boca da criança que o esvazie. A felicidade solitária é dolorosa. Zaratustra percebe então que sua alma passa por uma metamorfose. Chegou a hora de uma alegria maior: a de compartilhar com os homens a felicidade que nele mora. Seus olhos procuram mãos estendidas que possam receber a sua riqueza. Zaratustra, o sábio, se transforma em mestre. Pois ser mestre é isso: ensinar a felicidade.

"Ah!", retrucarão os professores, "a felicidade não é a disciplina que ensino. Ensino Ciências, ensino Literatura, ensino História, ensino Matemática..." Mas será que vocês não percebem que essas coisas que se chamam *disciplina*, e que vocês devem ensinar, nada mais são que taças multiformes coloridas, que devem estar cheias de alegria? Pois o que vocês ensinam não é um deleite para a alma? Se não fosse, vocês não deveriam ensinar. E se é, então é preciso que aqueles que recebem, os seus alunos, sintam prazer igual ao que vocês sentem. Se isso não acontecer, vocês terão fracassado na sua missão, como a cozinheira que queria oferecer prazer, mas a comida saiu salgada e queimada [...]

O mestre nasce da exuberância da felicidade. E, por isso mesmo, quando perguntados sobre a sua profissão, os professores deveriam ter coragem para dar a absurda resposta: "Sou um pastor da alegria [...]" Mas, é claro, somente os seus alunos poderão atestar da verdade da sua declaração...

- 3.** Em que sentido ensinar a Filosofia deve ser, antes de tudo, um perturbar, um causar perturbação?

Gabarito

1. Porque a filosofia parte de um modo de filosofar: para ensinar Filosofia, é necessário pensar Filosoficamente, articular argumentos, buscar na Literatura da própria Filosofia um modo de organização de ideias e de enfrentamento de problemas que é próprio da Filosofia. É esse modo de pensar que ajuda o professor a evitar a mera erudição, que não passa de um acúmulo de informações – ou seja, um pensar preguiçoso que só repete o que já fora pensado pelos outros. Esse é um desafio nos dias de hoje porque vivemos em uma sociedade que busca “saber fazer” e não se preocupa com o “saber pensar”. Isso tem como consequência a desvalorização da Filosofia na sala de aula.
2. Ler é uma atividade do pensamento que não apenas fornece informações, mas também ajuda a sistematizar experiências e organizar as ideias. A leitura não deve ser vista como um acumular de informações, mas como uma tarefa partilhada por leitor e escritor. Ler é também tecer os sentidos que o texto esconde e isso significa que o leitor deve ler com cuidado, lentamente, buscando estabelecer as conexões do texto. Trata-se da arte que Nietzsche chamou de *ruminação*: buscar um alimento para o espírito e dele tirar o que há de melhor. Essa leitura lenta se contrapõe à pressa que se vê na sociedade contemporânea e que, muitas vezes, contaminou o mundo escolar. A “arte de ler” faz com que a Filosofia seja uma atividade mais rica e fértil, porque consiste na criação de um sujeito questionador, caracterizado pela autonomia e pela liberdade em relação ao texto.
3. No caso da Filosofia, não se ensina apenas uma disciplina, não se transmite algum tipo de conhecimento tido como verdadeiro, pensado por outros filósofos. Trata-se, antes e prioritariamente, de uma tentativa de despertar o interesse do aluno para a complexidade da vida que, em um primeiro momento, mostra-se bastante simples, mas que, pela perturbação e pelo susto filosófico, apresenta-se de forma complexa. Como arte da pergunta, a Filosofia quer despertar o senso crítico dos alunos e por isso deve provocar a perturbação daqueles que se encontravam acostumados com a realidade, de braços cruzados, cheios de preguiça intelectual e desinteresse.

Dicas de estudo

ENTRE OS MUROS DA ESCOLA. Direção: Laurent Cantet. França, 2008. Distribuição: Imovision.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 2006.

LAËRTIOS, Diôgenes. **Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres**. 2. ed. Brasília: Editora da UnB, 2008.

Referências

ALVES, Rubem. **A Alegria de Ensinar**. Campinas: Papyrus, 2000.

ASPIS, Renata Pereira Lima. **O Professor de Filosofia**: o ensino de Filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 7 jun. 2010.

BORDIEU, Pierre. **Les Usages Sociaux de la Science**. Paris: Inra, 1997.

CERLETTI, Alejandro. Ensino de Filosofia e Filosofia do ensino filosófico. In: GALLO, Sívio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (Orgs.). **Filosofia do Ensino de Filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

DEMÓCRITO de Abdera. Fragmentos. In: **Os Pré-Socráticos**. Fragmentos, doxografia e comentários. Seleção de textos e supervisão do Prof. José Cavalcante de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1996. p. 264-302.

FREIRE, Paulo. Considerações sobre o ato de estudar. In: _____. **Ação Cultural para a Liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1984. p. 9-31.

GONZALES PORTA, Mario Ariel. **A Filosofia a Partir de seus Problemas**. São Paulo: Loyola, 2004.

HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. In: _____. **Ensaio e Conferências**. 5. ed. Petrópolis/Bragança Paulista: Vozes/Editora Universitária São Francisco, 2008. p. 11-38.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que é esclarecimento? In: _____. **Textos Seletos**. Petrópolis: Vozes, 1974. p.100-116.

_____. **Crítica da Razão Pura**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

_____. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 2006.

LAÉRTIOS, Diôgenes. **Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres**. 2. ed. Brasília: Editora da UnB, 2008.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco J. **A Árvore do Conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2010.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Schopenhauer como Educador**: considerações extemporâneas III. Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

_____. **Aurora**: reflexões sobre os preconceitos morais. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **Assim Falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SLOTERDIJK, Peter. **Regras para o Parque Humano**: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

This image shows a full page of blank, lined paper. It features approximately 20 horizontal blue or grey lines spaced evenly apart, typical of notebook paper. The lines extend across the entire width of the page, leaving small margins at the top and bottom. There are no vertical lines, text, or other markings on the page.

Dialogar: a didática socrática

Enciclopedismo e reflexão no ensino de Filosofia

Depois de algumas décadas de ausência quase absoluta, a Filosofia retornou como disciplina obrigatória ao Ensino Médio. Essa volta demanda uma reflexão urgente sobre os mais variados aspectos que cercam o ensino de Filosofia, já que a ausência forçada dos currículos escolares não foi lamentável apenas do ponto de vista da formação intelectual de jovens de várias gerações, pois certamente o próprio ensino de Filosofia saiu perdendo por essa lacuna que se viu constrangido a suportar. O que dizer, então, dos professores de Filosofia e do exercício didático dessa disciplina? É inegável que a prática constante e disseminada de uma determinada arte ou de um ofício qualquer tende a levar a um aprimoramento da técnica e à maior compreensão dos problemas. Se a arte de ensinar Filosofia e os problemas filosóficos não se perdeu completamente no horizonte tecnicista que marcou a educação da juventude nos últimos anos, foi somente em função de alguns esforços particulares. Nesse sentido, os professores dessa disciplina, alijados do trabalho em sala de aula e desprovidos da experiência e dos benefícios da prática constante do ensino, encontram-se, agora, diante de um desafio renovado: como ensinar Filosofia?

No entanto, é preciso admitir que questões como essa não são novas para um filósofo e tampouco estranhas aos textos filosóficos que compõem o núcleo central da formação acadêmica em Filosofia. Ainda que não tenhamos chegado unanimemente a um bom termo sobre a melhor maneira de ensinar Filosofia nos próprios cursos universitários, esse problema nunca deixou de se apresentar para filósofos clássicos, como é o caso, por exemplo, de Immanuel Kant (1724-1804) e Georg Hegel (1770-1831):

Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir os seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os. (KANT, 1983, p. 407-408)

Por muito que o estudo filosófico seja em si e para si um fazer por si mesmo, é igualmente uma aprendizagem – a aprendizagem de uma ciência já existente, formada. Esta é um patrimônio de conteúdo adquirido, formado, elaborado; esse bem hereditário deve ser adquirido pelo indivíduo, isto é, ser aprendido. (HEGEL, 2010, p. 11)

Os trechos anteriores são de dois eminentes professores de Filosofia que não separaram a arte de filosofar do ofício de ensinar Filosofia e expõem, de modo geral, uma dupla perspectiva didática: a de um pensamento crítico que nos convida a aprender Filosofia somente filosofando e, além disso, de um pensamento sistemático que nos faz aprender por meio de um exame da História da Filosofia – nas palavras de Hegel, por intermédio do estudo daquilo “sobre o qual já se exerceu reflexão”.

No exercício cotidiano do magistério, essas alternativas didáticas que parecem opor Kant a Hegel são significativas de dois modelos ou caminhos (métodos) muito comuns que encontramos na prática do ensino de Filosofia.

- Primeiro, o método mais usual, que consiste em recorrer a uma exposição exaustiva da História da Filosofia. Seguindo o sumário dos grandes manuais de introdução a essa disciplina, o professor deve apresentar cronologicamente os principais pensadores e sistemas filosóficos de um determinado período. Não deve dispensar grandes esquemas e generalizações conceituais na formação de um quadro explicativo acabado. Resume, por exemplo, as antropologias de Thomas Hobbes (1588-1679) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) como dois grandes contrapontos: “o homem é o lobo do homem” e “o homem é bom por natureza”, respectivamente. O entendimento é sempre de um pensamento linear, que encontra o seu sentido mais rigoroso no encadeamento cumulativo das ideias. Parte-se do pressuposto de que existe uma ordem de problemas filosóficos e, também, certa superação de ideias que devem ser percorridas pelo professor. Para definir a noção de um Estado justo, por exemplo, é preciso examinar em linhas gerais os sistemas de Platão (428-348 a.C.), de Aristóteles (384-322 a.C.), de Hobbes, de Rousseau, de Charles de Montesquieu (1689-1775) etc. O risco, nesse caso, é proporcional aos possíveis benefícios: pode-se apresentar tudo sobre a História da Filosofia sem, contudo, dizer ou ensinar nada.
- A segunda forma mais usual que encontramos é o encaminhamento das aulas com uma discussão aberta sobre questões e problemas que identificamos como sendo eminentemente filosóficos: *natureza*, *verdade*, *bem* etc. Diferentemente da didática anterior, uma apresentação rápida dessa metodologia – que muito ligeiramente lembra as indicações de Kant –

supõe que o aluno, sempre auxiliado por um mestre erudito e experiente, deve construir noções gerais sobre temas e problemas filosóficos a partir das suas vivências e do seu esforço particular de reflexão. O objetivo, nesse caso, é estudar Filosofia a partir de discussões e intervenções críticas. O debate deve ser sempre aberto e democrático, pois o constante exercício da discussão, a pluralidade e o confronto de opiniões formam o núcleo central para a formação e o aprimoramento de uma “consciência crítica”. A noção de *justiça*, por exemplo, sempre dependente da moral e das condições sociais e econômicas do sujeito que está pensando (filosofando), poderá ser tanto a afirmação como o reverso (antítese) de sua situação particular. O risco, agora, também encerra um paradoxo: podemos discutir demais e, contudo, nada construir.

Mas é preciso admitir que, diante dessas duas alternativas didáticas apresentadas genericamente – que não são as únicas e, por sua pobreza, não passam de distorções grosseiras das recomendações de Kant e de Hegel –, encontramos indicações metodológicas muito úteis sobre o modo como devemos encaminhar o estudo de Filosofia nas escolas. No entanto, antes de tudo cabe uma advertência, fundamentalmente quando pensamos nas contribuições de Kant e Hegel: sempre devemos fugir do empobrecimento didático capaz de transformar o ensino de Filosofia em uma mera especulação filosófica ou, ainda, um simples e entediante estudo enciclopédico, pois

Se apenas se aderir à forma abstrata do conteúdo filosófico, tem-se uma (chamada) filosofia intelectualista; e enquanto no ginásio se lida com a introdução e a matéria, aquele conteúdo inteligível, aquela massa sistemática de conceitos abstratos privados de conteúdo, é imediatamente o filosófico enquanto matéria, e é introdução, porque a matéria é em geral o primeiro para um pensar efetivo, fenomênico. Por conseguinte, este primeiro grau deve, aparentemente, ser o prevalecente na esfera ginásial. (HEGEL, 2010, p. 14)

Assim, ainda que o nosso objetivo, pelo menos neste momento, não seja discutir como podemos superar essas “quedas” e “deslizes” didáticos a partir de um exame das Filosofias de Kant e de Hegel, é interessante notar que nessa aparente descrição que opõe os dois pensadores alemães encontramos um princípio geral sobre o ensino e o estudo de Filosofia: *só podemos estudar Filosofia pensando filosoficamente sobre aquilo que é eminentemente filosófico*. Mas o que significa isso? Ainda: como podemos pensar e descobrir o filosófico?

Essas questões não nasceram com Kant e Hegel e não encontram nesses filósofos alemães o seu termo definitivo. Não foram poucos os pensadores que discutiram qual o melhor modo de conduzirmos os nossos juízos quando o problema é o ensino de Filosofia. Deparamo-nos com essas questões em Platão,

Aristóteles, nos escolásticos, em René Descartes (1596-1650), John Locke (1632-1704), Rousseau e em diversos filósofos contemporâneos, como Gilles Deleuze (1925-1995). Mas em se tratando de um tema clássico da Filosofia, ainda que não seja a única, a melhor maneira de investigar o assunto é começar pela origem. Nesse caso, certamente, encontramos em Sócrates (469-399 a.C.) a sua expressão mais originária, sobretudo porque todas as conclusões seguintes sobre o modo como devemos nos dedicar à Filosofia não passam de variações mais ou menos sofisticadas das indicações socráticas.

A pedagogia socrática: desconstrução e virtude

Com Sócrates, antes de todos, aprendemos que para filosofar é preciso pensar filosoficamente – isto é, de acordo com princípios racionais – e também que devemos filosofar a partir da própria Filosofia, sobre “aquilo sobre o qual já se exerceu reflexão” (HEGEL, 1999, p. 392), ainda que possamos reconhecer que esse último caráter não pareça tão evidente quanto o primeiro quando se trata da filosofia socrática. É, certamente, essa capacidade de síntese do pensamento socrático que reuniu como modos indissociáveis de uma mesma prática pedagógica o ensinar Filosofia e o ensinar a pensar, o que nos leva a concordar com o elogio do helenista Werner Jaeger: “Sócrates é o mais espantoso fenômeno pedagógico da história do Ocidente” (JAEGER, 2010, p. 512).

Mas o que a filosofia socrática pode nos dizer sobre ensino de Filosofia? Para responder a essa questão, é preciso entender como Sócrates se colocou entre dois dos mais importantes produtos da Filosofia grega iniciante: a Filosofia cosmológica dos filósofos da natureza¹ e a Filosofia sofística,² às quais se opôs.³

¹ O primeiro período da Filosofia grega é frequentemente designado pelos historiadores da Filosofia a partir de três denominações: *pré-socrático*, *cosmológico* ou *filosofia da natureza*. *Pré-socrático* porque se refere a todos os pensadores gregos que vieram antes de Sócrates. Esse período marca o nascimento da Filosofia como saber racional e sistemático. A designação *Filosofia da Natureza* encontra o seu sentido no fato de que os pensadores desse período elegeram a natureza como o objeto principal da reflexão. No entanto, mais do que um objeto de estudos, a natureza aparece como fonte (origem) e modelo de explicação de toda a realidade. Além de procurar explicar a origem do universo e as causas de transformações da natureza, os pré-socráticos também buscavam um princípio natural (*physis*) que tornasse compreensível os eventos e a multiplicidade da natureza. Outro ponto comum entre os pensadores desse período é a ideia de que o universo é ordenado: tudo o que ocorre, todos os fenômenos da natureza obedecem a leis necessárias e universais que podem ser plenamente conhecidas pelo pensamento. Por isso mesmo a designação de cosmológico, de *cosmos* (mundo) + *logia* (ordem, organização).

² O movimento filosófico da sofística teve seu momento mais intenso na última metade do século V a.C. Mais que um conjunto de doutrinas filosóficas, os sofistas nos legaram uma nova forma de entender, aplicar e, sobretudo, ensinar Filosofia. Conforme as descrições de Platão e Aristóteles, eles eram professores estrangeiros que percorriam as cidades e ensinavam aos jovens a filosofia, a lógica e, fundamentalmente, a retórica. Como profissionais do saber, ensinavam em troca de pagamento. Fomentaram uma visão pragmática da Filosofia e da Educação a partir de nova teoria sobre a verdade. Com os sofistas, de modo geral, a verdade deixou de ser universal e objetiva e foi deslocada para o domínio do discurso, passando a ser concebida como obra da linguagem, relativa e dependente da capacidade de persuasão. Por isso mesmo, enquanto professores os sofistas ensinavam métodos de argumentação com o objetivo de preparar os jovens para o debate, as discussões públicas. Para eles, o jovem ateniense deveria ser educado nas artes e conhecimentos úteis aos seus objetivos práticos. Com a sofística, a virtude passou a ser o domínio sobre as habilidades – sobretudo a retórica – que permitiam manipular argumentos, engendrar discursos para persuadir e convencer. Dentre os sofistas mais importantes, podemos destacar Protágoras, Górgias, Hípias, Isócrates, Pródico, Crítias, Antífonte e Trásimaco.

³ Sócrates combateu a tradição moral e a crença ingênua nos mitos. Nos filósofos da natureza, ele criticou, além de terem ignorado as questões humanas, o fato de terem construído um conjunto de teorias que se contradizem. Em relação aos sofistas, ele se opôs ao uso político e retórico que eles fizeram da Filosofia.

Se fosse correto estabelecer uma fórmula para apresentar uma Filosofia, a de Sócrates seria expressa pelas palavras *desconstrução*⁴ e *virtude*. Encontramos essa indicação no próprio Sócrates, na exortação que dirigiu à assembleia de juízes atenienses logo após o veredicto que o havia condenado à morte⁵:

No entanto, só tenho um pedido a lhes fazer: quando meus filhos crescerem, castigai-os, atormentai-os com os mesmíssimos tormentos que eu vos infligi, se achardes que estejam cuidando mais da riqueza do que de outra coisa do que da virtude; se estiverem supondo ter um valor que não tenham, repreendei-os, como voz fiz eu, por não cuidarem do que devem e por suporem méritos, sem ter nenhum. Se vós assim agirdes, eu terei recebido de vós justiça; eu, e meus filhos também. (PLATÃO, 1999, p. 96)

Essas palavras – o último discurso público do velho Sócrates – compõem uma profissão de fé que é, ao mesmo tempo, a afirmação de uma vida e de uma Filosofia que se manteve reta acerca dos seus princípios mesmo diante da morte eminente autorizada pela assembleia. A verdadeira sabedoria é o conhecimento da virtude, mas o problema é a visão da essência da virtude (*Sophia*) obliterada por um conjunto de opiniões (*doxa*). Entre essas opiniões estão os costumes, os mitos, a tradição, os filósofos da natureza e os sofistas. A verdadeira missão do filósofo é “castigar, atormentar, repreender” todos aqueles que ignoram a virtude e supõe méritos que não têm. Assim, obediente ao seu mais genuíno impulso filosófico, Sócrates prefere morrer a deixar de filosofar. Não quer da assembleia o perdão ou, mesmo, a misericórdia: interessa-lhe apenas o reconhecimento, absolvição completa ou nada. No seu entendimento, sobre um crime que não existiu não pode haver acordo. Isso seria trair a própria Filosofia. E para Sócrates é a assembleia, a *polis* ateniense que está sendo julgada e não ele. Condenar Sócrates é condenar-se, é a confissão pública de uma sociedade incapaz de suportar uma sabedoria essencialmente destrutiva.

Com Sócrates, estamos diante de um espírito livre: a sua filosofia não nasceu como resultado de qualquer tradição filosófica e não era filiada a qualquer escola. Esse impulso destrutivo – como aparece nos textos de Platão, de Xenofontes (430-355 a.C.) e de Aristóteles, que são as fontes mais confiáveis sobre a vida e a filosofia de Sócrates – originariamente se dirige contra as escolas e as filosofias da natureza. Se a principal preocupação socrática é com a virtude, já que o problema central da sua filosofia é ético, a crítica inicial aos filósofos da natureza é de que eles não forneciam respostas a esse problema. Ademais, as contradições que separam esses pensadores da natureza em sistemas irreconciliáveis encontram a sua principal causa no esquecimento do homem. Nesse caso, pensadores

⁴ Nesse contexto, o termo desconstrução designa, ao mesmo tempo, o método crítico e o caráter inovador do pensamento socrático.

⁵ Em 399 a.C., Sócrates foi acusado de não acreditar nos deuses da cidade e corromper a juventude. Julgado pela assembleia ateniense, foi condenado à morte por envenenamento.

como Tales de Mileto (624-528 a.C.), Heráclito (540-470 a.C.), Pitágoras (570-497 a.C.), por exemplo, na compreensão socrática, como nos relata Xenofontes nos *Ditos e Feitos Memoráveis de Sócrates*, forneciam explicações tão antagônicas sobre o cosmo pela mesma razão pela qual não tinham respostas para o problema da virtude. Todas as contradições e críticas encontram um mesmo motivo, que era o de o homem como um fenômeno ético, cultural e político não existir para esses pensadores:

Quanto aos que se preocupavam com a natureza do universo, estes afirmavam a unidade do ser, aqueles a sua multiplicidade infinita [...]. Quanto a ele, discutia constantemente tudo o que ao homem diz respeito, examinando o que é o piedoso e o ímpio [...] (XENOFONTES, 1999, p. 82)

Com a crítica aos filósofos da natureza, Sócrates faz a Filosofia se retirar do cosmo e se instalar na *polis*, pois a questão mais importante da Filosofia, antes do cosmo, é a definição do homem. Sócrates viveu na época da democracia ateniense, quando, de certo modo, a educação dos jovens, sobretudo em função da nova condição livre e igual de todos os cidadãos, estava voltada para a formação política. Conforme descreve o filósofo francês Pierre Hadot (1999), ainda no período homérico a educação dos jovens atenienses era uma preocupação central da nobreza. Essa educação, geralmente ministrada pelos adultos no interior do próprio grupo social (portanto, era uma educação de caráter privado), preparava o jovem para o desenvolvimento e a potencialização de qualidades como força, coragem, senso de dever e honra. Essas virtudes (*aretê*) eram concebidas como as mais necessárias para todos aqueles que pela nobreza de sangue já estavam predestinados à excelência. Para esses jovens, futuros governantes de Atenas, os guerreiros e ancestrais divinos eram os verdadeiros modelos a serem imitados. Mas no século V a.C., com o desenvolvimento da democracia, a educação deve responder aos novos problemas da vida política e formar cidadãos. Juntam-se às qualidades guerreiras a necessidade de participar dos embates democráticos pelo poder. Mais importante, sobretudo para aqueles que desejavam se tornar chefes do povo, era ser um hábil debatedor e dominar a arte da retórica. Para participar da assembleia (*Ekklesia*), tornou-se fundamental saber persuadir, pois nesse momento o limite do direito não era mais fixado pela excelência do sangue ou pela espada: a lógica e a retórica eram os meios – a virtude – do direito e do poder. Foi a essa necessidade de saber persuadir que o movimento sofístico respondeu:

Até então, os jovens eram formados segundo a *aretê*, pela *synousia*, isto é, pela frequência do mundo adulto, sem distinção. Os sofistas, ao contrário, inventaram a educação em ambiente artificial, o que se tornará uma característica da nossa civilização. Eles são os profissionais do ensino, antes de tudo pedagogos, ainda que seja necessário reconhecer a notável originalidade de um Protágoras, de um Górgias ou de um Antífote, por exemplo. Por um salário, eles ensinam aos seus alunos receitas que lhe permitissem persuadir os ouvintes, defender, com a mesma habilidade o pró e o contra (antilogia). Platão e Aristóteles acusaram-nos de ser comerciantes do saber, negociantes no atacado e no varejo. (HADOT, 1999, p. 33)

Assim, diante dos imperativos da política e dos ensinamentos sofísticos, a virtude (*aretê*) passou a ser a competência ou o domínio de habilidades que permitiam ao jovem se destacar entre o seus pares para intervir na administração dos negócios da *polis* e liderar os seus concidadãos. Nos diálogos *Górgias* e *Protágoras*, sobre dois dos sofistas mais importantes da tradição, o pensador sofista é descrito por Platão como um educador que domina a arte de persuadir. Nessa perspectiva, o sofista não tem compromisso com a verdade e faz uso de uma didática na qual a arte de pensar se distingue da arte de aprender a buscar a verdade. Protágoras, por exemplo, ensina aos jovens não um conhecimento mediante o qual se tornariam mais virtuosos: muito pelo contrário, ensina uma técnica – *téchnē* – política, já que é preciso saber pensar somente na mesma medida em que é necessário persuadir.

Em contraponto à pedagogia sofística, Sócrates estabeleceu outro tipo de ligação entre a arte de ensinar e a arte de pensar, que estão articuladas num mesmo plano – o da virtude. Se na sofística a educação obedece a interesses práticos, com Sócrates esse cuidado ganhou um aspecto eminentemente ético, mas, como observa Jaeger, essa oposição aos sofistas não significa que a educação socrática fosse apolítica:

Um Sócrates cuja educação não fosse política não teria encontrado discípulos na Atenas do seu tempo. A grande novidade que Sócrates trazia era buscar na personalidade, no caráter moral, a medula da existência humana, em geral, e da vida coletiva, em particular. (JAEGER, 2010, p. 540)

Entre Sócrates e os sofistas se impõe um cenário contraditório, pois ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade de formação do homem diante das novas condições de vida política na *polis*, Sócrates se opõe aos esforços para essa formação. O problema maior, a crítica socrática, está no seu entendimento. Os sofistas eram especialistas em treinar a memória, em construir raciocínios, em aprimorar a capacidade de discursar e persuadir, mas incorriam no mesmo erro dos filósofos da natureza: o esquecimento do homem e da virtude como fim. Com Sócrates, em substituição a um ensino retórico e livresco, outra perspectiva é trilhada no processo de educação política. Assim, próximo aos sofistas na visão de que o ensino de Filosofia devia responder a uma necessidade da formação dos cidadãos, Sócrates levanta uma questão, de certo modo, ignorada pela sofística: em vez de simplesmente perguntar qual o alcance de um determinado estudo ou técnica, a pergunta mais importante que Sócrates faz para todos é para que serve esse estudo, essa técnica diante da meta da vida.

A educação como prática filosófica

Contra a nossa dupla tendência de adesão dogmática, seja de expor os conteúdos de Filosofia como quadros em uma galeria ou simplesmente querer persuadir os outros a partir da nossa experiência, Sócrates supõe, antes de tudo, a compreensão natureza do próprio saber. É preciso evitar a ingenuidade de Agatão: “A sabedoria”, diz Sócrates quando convidado por Agatão para sentar ao seu lado durante o banquete a fim de “preenchê-lo” com o seu conhecimento, “não pode passar, por simples contato, de quem a tem a quem não a tem, assim como a água que por um fio de lã corre de um cálice cheio para um vazio” (PLATÃO, s.d., p. 81). Portanto, como descreve o texto *O Banquete*, de Platão, para Sócrates, educar é completamente diferente dos ofícios práticos, diferente mesmo da técnica sofística. Sendo o objetivo da educação, a sabedoria não é uma coisa disponível, que possa ser transmitida, passada ou comunicada de uma consciência a outra como um conjunto de ideias ou, mesmo, como um grande esquema. Portanto, educar não é instruir sobre a melhor forma de pensar para persuadir ou, ainda, transmitir conceitos e ideias prontas.

Assim, Sócrates coloca uma questão epistemológica para a própria Filosofia. Existem muitas filosofias, como a de Anaxágoras (500-428 a.C.), de Parmênides (530-460 a.C.), de Heráclito etc. Sócrates não nega a importância de conhecê-las, mas o fundamental, diante de todas essas Filosofias que colocam um fim na ideia de uma única Filosofia, é o filosofar. E para Sócrates não podemos aprender a filosofar sem recorrer à própria Filosofia. Essa perspectiva está clara nos relatos sobre a vida de Sócrates e, sobretudo, na transcrição das discussões socráticas que encontramos nos diálogos de Platão e nos relatos de Xenofontes. Sócrates não perguntava impune ou inocentemente, era sábio na mesma medida em que era um profundo conhecedor das expressões mais significativas da cultura e da Filosofia do seu tempo. Na *Apologia de Sócrates*, ainda que perante a assembleia de juízes negue qualquer autoridade nos assuntos filosóficos, aparece – qual muitos atenienses cultos – na condição de alguém instruído e profundo conhecedor do pensamento dos filósofos da natureza, por exemplo, Anaxágoras: “Pensas meu bom Meleto, em acusar também Anaxágoras? E tens em tão pouca estima e reputas tão ignorantes nas letras a estes juízes, a ponto de saberem que os livros de Anaxágoras de Calzomena estão repletos desse ensinamento?” (PLATÃO, 1999, p. 79). Em Sócrates, tão importante como saber conduzir os pensamentos é saber, é ter o que pensar.

A erudição socrática é, nesse caso, uma condição do seu pensamento livre, tão importante como aprender a conduzir nossos pensamentos e confrontá-los

com os outros. Para entender a missão do oráculo,⁶ Sócrates procura os homens sábios para aprender com eles: estamos, nesse caso, diante de um dos principais traços da ironia socrática. Sócrates não mente quando diz que nada sabe, apenas argumenta que o saber verdadeiro que procura não tem a forma da aparência, do discurso retórico e das tradições. E a pergunta, a interrogação que caracteriza o filosofar está na essência da filosofia socrática, é o centro da sua filosofia e do seu método, como narrado na *Apologia*:

Todos vós conheceis Querofonte. [...] Dirigiu-se em certa ocasião a Delfos e atreveu-se a perguntar ao oráculo se existia alguém mais sábio do que eu. A pitonisa respondeu que não existia ninguém. [...] Após ter ouvido a resposta do oráculo, refleti da seguinte maneira: “Que pretende o deus dizer? Qual é o significado oculto do enigma? Tendo em vista que não me considero sábio, que quer dizer o deus ao afirmar que sou o mais sábio? Com certeza não mente, pois ele não pode mentir.” E longamente me mantive nessa dúvida. Por fim, ao arrepio da minha vontade, comecei a investigar acerca disso. (PLATÃO, 1999, p. 710)

Sócrates descobre a missão da sua vida quando, primeiro, o amigo Querofonte interroga os deuses. Depois, intrigado com o mistério do vaticínio, interroga a si mesmo. Assim, obediente aos desígnios do oráculo, Sócrates vai interrogar os homens mais sábios – políticos, poetas e artesãos. Desse modo, a Filosofia e o método socrático – a *maiêutica* – são desenhados na força desconstrutiva de uma pergunta que nasce da ironia dos deuses: “tendo em vista que não me considero sábio, que quer dizer o deus ao afirmar que sou o mais sábio?” Como educador, foi acusado de levar os jovens a se rebelarem contra a autoridade política, religiosa e da família. À acusação de que corrompia a juventude, respondeu, perante o tribunal, que isso era impossível, pois não tinha a pretensão de “educar os homens”.

O argumento central de Sócrates diante da assembleia que o julgava acerca da acusação de impiedade e de corromper a juventude foi o de que o modo como viveu, como filosofou e interagiu com os cidadãos e os jovens obedecia tão somente aos desígnios da sua missão vida. E a meta de vida socrática era indissociável da educação. Ainda que não se julgue um educador (aqui temos outra face da ironia socrática), procurando desvendar o sentido exato da mensagem do oráculo Sócrates não faz outra coisa a não ser combater a ignorância, confrontar a consciência de não saber diante do dogmatismo que se ilude pensando que tudo sabe. Somente alguém “que sabe que não sabe” é capaz de vislumbrar que o conhecimento do discípulo deve ser construído pelo próprio discípulo, assim abrindo espaço para o filosofar como um exercício de diálogo.

⁶ Na religião mitológica dos gregos, a consulta aos oráculos está entre as práticas e ritos mais importantes. De modo geral, o oráculo é a revelação (resposta) dada por um deus que foi consultado acerca de uma dúvida pessoal, muito frequentemente em relação ao futuro. Conforme a *Apologia*, Sócrates consultou o oráculo de Delfos para saber quem era o homem mais sábio do seu tempo, já que desejava aprender com ele. O oráculo disse que “Sócrates é o homem mais sábio.” Como os deuses nunca falam claramente e as suas respostas devem ser interpretadas, Sócrates entendeu essa revelação como um enigma e uma missão que ele deveria cumprir. Assim, ele decidiu debater com os homens reconhecidos por todos como os mais sábios – os políticos, os artesãos e os poetas. Após passar a vida inquirindo todos esses homens sábios e debatendo Filosofia publicamente, Sócrates compreendeu o sentido da revelação do oráculo: “A verdade [...] atenienses: quem sabe é apenas o deus, e ele quer dizer, por intermédio de seu oráculo, que muito pouco ou nada vale a sabedoria do homem [...] como se tivesse dito: O homem, é muito sábio entre vós aquele que, igualmente a Sócrates, tenha admitido que a sua sabedoria não possui valor algum.” (PLATÃO, 1999, p. 73)

Nos debates, Sócrates nunca abandona essa ideia, agindo sempre como alguém que tem algo a aprender, que escuta, pergunta e confronta por ter a consciência de nada saber. Sócrates é um irônico não porque simplesmente simula nada saber, mas porque ao debater simula apreender com aquele que ele se propõe a esclarecer.

Na práxis da educação socrática, não encontramos os grandes discursos como ocasião da verdade, mas, principalmente, questões que colocam os atenienses diante das contradições de suas opiniões e depois os induzem a buscarem, eles mesmos, a solução de seus problemas. Desse modo, temos as duas formas da didática socrática:

- exortação (*protreptikos*); e
- indagação (*elenchos*).

Na realidade, elas são dois modos distintos e complementares de um mesmo método educacional elaborado como pergunta. A filosofia de Sócrates é, sobretudo, uma exortação à educação da virtude, não um mero processo teórico de reflexão. A serviço disso estão o exame e a refutação de todo saber aparente e toda *aretê* fundada nas tradições míticas e na ocasião da vida política.

A exortação, como bem estabelece Jaeger, é o cuidado com o interior, com a alma: “Sócrates fala como um médico cujo paciente fosse, não o homem físico, mas o homem interior” (JAEGER, 2010, p. 528).

O diálogo socrático não pretende ensinar a arte retórica ou, ainda, apresentar um conceito definitivo sobre a virtude, pois é, essencialmente, o caminho, o método do *logos* para se chegar a uma conduta reta, para se aprender a pensar.

Na filosofia de Sócrates, transparece a ideia de que a verdade não decorre de um processo de retórica, mas, antes de tudo, de uma reflexão pessoal fundada na consciência da sua situação. Para Sócrates, há uma relação intrínseca entre a *didática como arte de educar* e a *didática como arte de ensinar a pensar*. É preciso, antes de tudo, que o aluno ou discípulo aprenda a se conduzir segundo o princípio fundamental do autoconhecimento. Assim, na didática socrática, o educador não atua como uma autoridade, mas como aquele que ajuda o educando a procurar por si mesmo, promovendo as condições não de formular um discurso persuasivo, mas, sobretudo, de perguntar pela verdade.

Portanto, a didática socrática visa, antes de conduzir o aluno aos conceitos estabelecidos, permitir que ele seja capaz de aprender. Como uma espécie de me-

diador, a didática socrática procura, tão somente, a autonomia do aluno. Assim, Sócrates inventa uma didática que serve antes como arte de aprender, pois o foco fundamental da sua Filosofia não está na transmissão de conhecimentos, mas no estabelecimento de condições para conhecer.

Sócrates nunca escreveu nada, a sua Filosofia e as suas ideias eram expostas por meio da fala. Ele ministrava seus ensinamentos na forma de perguntas e respostas e, diferentemente dos sofistas, era o mestre das praças e das feiras:

Sócrates sempre viveu publicamente. De manhã saía a passeio aos ginásios, mostrava-se na ágora à hora em que regurgitava de gente e passava o resto do dia nos locais de maior concorrência, o mais das vezes falava, podendo ouvi-lo quem quisesse. (XENOFONTES, 1999, p. 81)⁷

Na perspectiva socrática, o diálogo é a forma mais pura do pensamento, a única maneira de nos entendermos com os outros e chegarmos à verdade, que é o fim prático que a sua filosofia buscava. Sócrates dedicava-se inteiramente aos problemas éticos, investigava conceitualmente a essência do justo, do bom e do belo. Todo o princípio do método socrático está fundado na ideia de que a essência da virtude está na sabedoria. A virtude e o saber são indissociáveis. O homem corajoso que age impensadamente e é injusto poderá ser um bom soldado na guerra, mas nunca será virtuoso consigo mesmo, sendo, verdadeiramente, o seu pior inimigo.

Desse modo, a relação entre o conhecimento filosófico e a educação não se esgota na ligação entre uma teoria da verdade sobre o cosmo ou no bom uso da retórica. Muito pelo contrário, além de debater as condições históricas e sociais da produção teórica, a Filosofia também estabelece um discurso sobre as formas de apropriação e transmissão dessas teorias. Na Filosofia, não encontramos apenas teorias (conjuntos de pensamentos) ou modelos didáticos sobre como devemos conhecer e como ensinar. Mas, como bem estabelece Jaeger, herdamos de Sócrates o ideal do filósofo como educador que pergunta pelo fim e pelo sentido de todo processo de educação:

O conceito decisivo para a história da Paideia é o conceito socrático de fim da vida. Através dele, a missão de toda educação é banhada por uma luz nova: já não consiste no desenvolvimento de certas capacidades nem na transmissão de certos conhecimentos; pelo menos, agora isso só pode ser considerado um meio e uma fase no processo educacional. A verdadeira essência da educação é dar ao homem condições para alcançar o fim autêntico em sua vida. (JAEGER, 2010, p. 571)⁸

⁷ Sendo a praça principal na organização urbana da *polis* grega, na Antiguidade Clássica, a ágora era o local dos mercados e das feiras, mas o comércio não era sua característica principal: sempre livre e aberta aos cidadãos, esse era o espaço público por excelência e ali o cidadão grego convivia politicamente, ali se realizavam os debates, as eleições e os tribunais populares. Portanto, a ágora era o espaço da cidadania.

⁸ Inicialmente (séc. V a.C.), a palavra *paideia* designava "criação dos meninos", mas no contexto da Antiguidade Clássica esse termo se refere ao ideal de formação integral do homem grego. Na interpretação de Jaeger, essa palavra sintetiza todas as formas e criações espirituais da tradição grega, e nesse caso está muito próxima do termo latino *cultura*. Assim, quando queremos compreender o significado do termo *Paideia*, ainda que "não se possa evitar o emprego de expressões modernas como civilização, tradição, literatura, ou educação; nenhuma delas [coincide] com o que os gregos entendiam por Paideia. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global. Para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez." (JAEGER, 2010, Introdução)

Desse modo, em Sócrates é indissociável o processo de filosofar do ensino da Filosofia. A sua filosofia é, ao mesmo tempo, a ação de um pensamento que se volta para si mesmo, uma ação sobre mundo e sobre o outro. A atitude irônica de Sócrates desvela a verdadeira missão da educação e a grandeza dos obstáculos ao ensino da Filosofia, uma prática que deve partir da consciência da própria ignorância e do conhecimento de si mesmo, isto é, das suas próprias forças. Para sermos fiéis à experiência do ensino e da aprendizagem da Filosofia, não basta que ensinemos seu produto: é essencial que também vivenciemos a própria experiência de filosofar como desconstrução e como virtude.

Texto complementar

Apologia de Sócrates (fragmentos)

(PLATÃO, 2010)

[...]

Prossigamos, pois, e vejamos, de início, qual é a acusação, de onde nasce a calúnia contra mim, baseado no qual Meleto me moveu este processo.

Ora bem, que diziam os caluniadores ao caluniar-me? É necessário ler a ata da acusação jurada por esses tais acusadores: – *Sócrates comete crime e perde a sua obra, investigando as coisas terrenas e as celestes, e tornando mais forte a razão mais débil, e ensinando isso aos outros.* – Tal é, mais ou menos, a acusação: e isso já visteis, vós mesmos, na comédia de Aristófanes, onde aparece, aqui e ali, um Sócrates que diz caminhar pelos ares e exhibe muitas outras tolices, das quais não entendo nem muito, nem pouco.

E não digo isso por desprezar tal ciência, se é que há sapiência nela, mas o fato é, cidadãos atenienses, que, de maneira alguma, me ocupo de semelhantes coisas. E apresento testemunhas: vós mesmos, e peço vos informei reciprocamente, mutuamente vos interrogueis, quantos de vós me ouviram discursar algum dia; e muitos dentre vós são desses. [...]

IV

Na realidade, nada disso é verdadeiro, e, se tendes ouvido de alguém que instruo e ganho dinheiro com isso, não é verdade. Embora, em realidade, isso

me pareça bela coisa: que alguém seja capaz de instruir os homens, como Górgias Leontino, Pródico de Coos, e Hípias de Élida. Porquanto, cada um desses, ó cidadãos, passando de cidade em cidade, é capaz de persuadir os jovens, os quais poderiam conversar gratuitamente com todos os cidadãos que quisessem; é capaz de persuadir a estar com eles, deixando as outras conversações, compensado-os com dinheiro e proporcionando-lhes prazer.

Mas aqui há outro erudito de Paros, o qual eu soube que veio para junto de nós, porque encontrei por acaso um que despendeu com os sofistas mais dinheiro que todos os outros juntos, Cálias de Hipônico. Tem dois filhos e eu o interroguei: – Cálias, se os teus filhinhos fossem poldrinhos ou bezerros, deveríamos escolher e pagar para eles um guardião, o qual os deveria aperfeiçoar nas suas qualidades inerentes: seria uma pessoa que entendesse de cavalos e de agricultura. Mas, como são homens, qual é o mestre que debes tomar para eles? Qual é o que sabe ensinar tais virtudes, a humana e a civil? Creio bem que tens pensador [*sic*] nisso uma vez que tem dois filhos. Haverá alguém ou não? – Certamente! – responde. E eu pergunto: – Quem é, de onde e por quanto ensina? Eveno, respondeu, de Paros, por cinco minas. – E eu acreditaria Eveno muito feliz, se verdadeiramente possui essa arte e a ensina com tal garbo. Mas o que é certo é que também eu me sentiria altivo e orgulhoso, se soubesse tais coisas; entretanto, o fato é, cidadãos atenienses, que não sei.

V

Algum de vós, aqui, poderia talvez se opor a mim: – Mas Sócrates, que é que fazes? De onde nasceram tais calúnias? Se não tivesses te ocupado em coisa alguma diversa das coisas que fazem os outros, na verdade não terias ganho tal fama e não teriam nascido acusações. [...]

[...] Que sabedoria é essa? Aquela que é, talvez propriamente, a sabedoria humana. É, em realidade, arriscado ser sábio nela: mas aqueles de quem falávamos ainda há pouco seriam sábios de uma sabedoria mais que humana, ou não sei que dizer, porque certo não a conheço. [...] Apresento-vos, de fato, o deus de Delfos como testemunha de minha sabedoria, se eu a tivesse, e qualquer que fosse. Conheceis bem Xenofonte. Era meu amigo desde jovem, também amigo do vosso partido democrático, e participou de vosso exílio e convosco repatriou-se. E sabeis também como era Xenofonte, veemente em tudo aquilo que empreendesse. Uma vez, de fato, indo a Delfos, ousou interrogar o oráculo a respeito disso e – não façais rumor, por isso que digo

– perguntou-lhe, pois, se havia alguém mais sábio que eu. Ora, a pitonisa respondeu que não havia ninguém mais sábio. E a testemunha disso é seu irmão, que aqui está.

VI

Considerai bem a razão por que digo isso: estou para demonstrar-vos de onde nasceu a calúnia. Em verdade, ouvindo isso, pensei: que queria dizer o deus e qual é o sentido de suas palavras obscuras? Sei bem que não sou sábio, nem muito nem pouco: o que quer dizer, pois, afirmando que sou o mais sábio? Certo não mente, não é possível. E fiquei por muito tempo em dúvida sobre o que pudesse dizer; depois de grande fadiga resolvi buscar a significação do seguinte modo: Fui a um daqueles detentores da sabedoria, com a intenção de refutar, por meio dele, sem dúvida, o oráculo, e, com tais provas, opor-lhe a minha resposta: Este é mais sábio que eu, enquanto tu dizias que eu sou o mais sábio. Examinando esse tal: – não importa o nome, mas era, cidadãos atenienses, um dos políticos, este de quem eu experimentava essa impressão. – e falando com ele, afigurou-se-me que esse homem parecia sábio a muitos outros e principalmente a si mesmo, mas não era sábio. Procurei demonstrar-lhe que ele parecia sábio sem o ser. Daí me veio o ódio dele e de muitos dos presentes. Então, pus-me a considerar, de mim para mim, que eu sou mais sábio do que esse homem, pois que, ao contrário, nenhum de nós sabe nada de belo e bom, mas aquele homem acredita saber alguma coisa, sem sabê-la, enquanto eu, como não si [*síc*] nada, também estou certo de não saber. Parece, pois, que eu seja mais sábio do que ele, nisso – ainda que seja pouca coisa: não acredito saber aquilo que não sei. Depois desse, fui a outro daqueles que possuem ainda mais sabedoria que esse, e me pareceu que todos são a mesma coisa. Daí veio o ódio também deste e de muitos outros.

[...]

XI

– Agora, dize-me, Meleto: não é verdade que te importa bastante que os jovens se tornem cada vez melhores, tanto quanto possível?

– Sim, é certo.

– Vamos, pois, dize-lhes quem os torna melhores; é claro que tu o deves saber, sendo coisa que te preocupa, tendo de fato encontrado quem os cor-

rompe, como afirmas, uma vez que me trouxeste aqui e me acusa. Continua, fala e indica-lhes quem os torna melhores. Vê, Meleto, calas e não sabes o que dizer. E, ao contrário não te parece vergonhoso e suficiente prova do que justamente eu digo, que nunca pensaste em nada disso? Mas, dizes, homem, de bem, quem os torna melhores?

– As leis.

– Mas não pergunto isso, ótimo homem, mas qual o homem que sabe, em primeiro lugar, isso exatamente, as leis.

– Aqueles, Sócrates, os juízes.

– Como, Meleto, esses são capazes de educar os jovens e os tornar melhores?

– Como não?

– Todos, ou alguns apenas, outros não?

– Todos.

– Muito bem respondido, por Hera: Vê quanta abundância de pessoas úteis! Como? Também estes, que nos escutam, tornam melhores os jovens ou não?

– Também estes.

– E os senadores?

– Também os senadores.

– É assim, Meleto. Não corrompem os jovens os cidadãos da Assembleia, ou também todos esses os tornam melhores?

– Também esses.

– Assim, pois, todos os homens, como parece, tornam melhores os jovens, exceto eu. Só eu corrompo os jovens. Não é isso?

– Isso exatamente afirmo de modo conciso.

– Oh! Que grande desgraça descobriste em mim! E responde-me: será assim também para os cavalos? que aqueles que os tornam melhores são todos [os] homens e que só um os corrompe? ou será o contrário, que um

só é capaz de os tornar melhores, e bem poucos aqueles que entendem de cavalos; e os mais, quando querem manejá-los e usá-los, os estragam? Não é assim, Meleto, para os cavalos como para todos os animais? Sim, certamente, ainda que tu e Anito o neguem ou afirmem. Pois seria uma grande fortuna para os jovens que um só corrompesse e os outros lhe fossem todos úteis. Mas, na realidade, Meleto, mostraste o suficiente que jamais te preocupaste com os jovens, e claramente revelaste o teu desmazelo, que nenhum pensamento te passou pela mente, disto que me acusas.

XII

– E, agora, diz-me, por Zeus, Meleto: que é melhor: viver entre virtuosos cidadãos ou entre malvados? Responde, meu caro, não te pergunto uma coisa difícil. Não fazem os malvados alguma maldade aos que são seus vizinhos, e alguns benefícios os bons?

– Certamente.

– E haverá quem prefira receber malefícios a ser auxiliado opor [*sic*] aqueles que estão com ele? Responde, porque também a lei manda responder. Há os que gostam de ser prejudicados.

– Não, por certo.

– Vamos, pois, tu me acusas como pessoa que corrompe os jovens e os torna piores, voluntariamente ou involuntariamente?

– Para mim, voluntariamente.

– Como, Meleto? Tu, nesta idade, és mais sábio do que eu, tão velho, sabendo que os maus fazem sempre mal aos mais próximos e os bons fazem bem: eu, pois, cheguei a tal grau de ignorância que não si [*sic*] nem isso, que se tornasse maus alguns daqueles que estavam comigo, correria o risco de receber dano, se é que faço um tão grande mau, como dizes. Não te creio, Meleto, quanto a isso, e ninguém te acredita, penso.

Mas, ou não os corrompo, ou, se os corrompo, é involuntariamente, e em ambos os casos mentiste. E, se os corrompo involuntariamente, não há leis que mandem trazer aqui alguém, por tais fatos involuntários, mas há as que mandam conduzi-lo em particular, instruindo-o, advertindo-o; é claro que se me convencer, cessarei de fazer o que estava fazendo sem querer. Tu, ao

contrário, evitaste encontrar-me e instruir-me, não o quiseste; e me conduzes aqui, onde a lei ordena citar aqueles que tem necessidade de pena e não de instrução.

XIII

Mas, cidadãos atenienses, os fatos evidenciaram o que eu sempre disse. Jamais Meleto prestou atenção a tais coisas, nem muita, nem pouca. Todavia, explica, Meleto, o que significa a tua expressão, dizendo corrompo os jovens. É claro, segundo a acusação escrita por ti mesmo, que ensino a não respeitar os deuses que a cidade respeita, porém, outras divindades novas. Não dizes que os corrompo, ensinando tais coisas?

– Sim, é isso mesmo que eu digo, sempre que posso.

– Assim, pois, Meleto, por estes mesmos deuses, de que agora está falando, fala ainda mais claro, a mim e aos outros. Não consigo entender se dizes que eu ensino a acreditar que existem certos deuses e em verdade creio que existem deuses, e não sou de todo ateu, nem sou culpado de tal erro – mas não são os da cidade, porém outros, e disso exatamente me acusam, dizendo que eu creio em outros deuses. Ou dizes que eu mesmo não creio inteiramente nos deuses e que ensino isso aos outros?

– Eu digo isso, que não acredito inteiramente nos deuses.

– Admirável Meleto, a quem disse eu isso? Não creio, pois, do mesmo modo que os outros homens, que o sol e a lua são deuses?

– Não, por Zeus, ó juízes: ele disse de fato que o sol é uma pedra, e a lua, terra.

– Tu acreditas acusar Anáxagoras, caro Meleto; e me desprezas tanto e me consideras tão privado de letras a ponto de não saber que os livros de Anáxagoras Clazomênio estão cheios de tais raciocínios? De modo que os jovens aprendem coisas de mim, pelas quais podem talvez, pagando todos no máximo uma dracma, rir-se de Sócrates, quando se lhe atribui arrogância, embora isso pareça estranho. Mas, por Zeus, assim te parece, que eu creio que não exista nenhum deus?

– Nenhum, por Zeus, nenhum mesmo.

– És de certo, indigno de fé, Meleto, e também a ti mesmo, me parece, tais coisas são inacreditáveis. Porque este homem, cidadãos atenienses, me parece a própria arrogância e imprudência, e certamente escreveu essa acusação por medo, intemperança e leviandade juvenil. De fato ele, para mim, se assemelha a alguém que proponha um enigma e diga, interrogando-se a si mesmo: Perceberá Sócrates, o sábio, que eu estou zombando dele e me contradigo, ou conseguirei enganá-lo e aos outros que me ouvem? E, ao contrário, me parece que, no ato da acusação, se contradiz de propósito, como se dissesse: Sócrates comete crime, não acreditando nos deuses, mas acreditando nos deuses. E isso, na verdade é fazer zombaria.

Atividades

1. Explique o sentido das críticas de Sócrates à educação dos sofistas e dos pensadores pré-socráticos.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

2. Explique, de modo geral, os fundamentos do ensino da Filosofia que podemos encontrar na filosofia socrática.

[illegible]

[illegible]

3. Quais os riscos de um programa de ensino de Filosofia fundado exclusivamente em uma metodologia enciclopédica ou então na perspectiva contrária de uma “reflexão livre e aberta” sem fundamentos teóricos?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Gabarito

1. A principal preocupação pedagógica de Sócrates é com a virtude, pois o problema central da sua Filosofia é ético. Nesse sentido, a crítica inicial aos filósofos da natureza é de que eles não forneciam respostas a esse problema, sobretudo porque não se ocupavam do homem. Ademais, para Sócrates, as contradições que separam esses pensadores da natureza (como Heráclito e Parmênides) em sistemas irreconciliáveis encontram a sua principal causa no esquecimento do homem.

Em relação à educação sofística, a crítica socrática se dirige aos ensinamentos sofísticos voltados unicamente para o exercício da política: com os sofis-

tas, a virtude (*aretê*) passou a ser a competência ou o domínio de habilidades que permitiam ao jovem se destacar entre o seus pares para intervir na administração dos negócios da *polis* e liderar os seus concidadãos. Para Sócrates, os sofistas, como profissionais remunerados, ensinavam aos jovens não um conhecimento mediante o qual se tornariam mais virtuosos – muito pelo contrário, ensinam uma técnica – *téchnē* – política, pela qual é preciso saber pensar somente na medida em que é necessário persuadir. Contraponto da pedagogia sofística, Sócrates estabeleceu outro tipo de ligação entre a arte de ensinar e a arte de pensar, que estão articuladas no plano da virtude. Se na sofística a educação obedece a interesses práticos, com Sócrates esse cuidado ganhou um aspecto eminentemente ético.

2. Na práxis da educação socrática, não encontramos os grandes discursos como ocasião da verdade, mas, principalmente, questões que colocam os atenienses diante das contradições de suas opiniões e depois os induzem a buscar por si mesmos a solução de seus problemas. Desse modo, temos as duas formas da didática socrática: a exortação (*protreptikos*) e a indagação (*elenchos*). Na realidade, são dois modos distintos e complementares de um mesmo método educacional elaborado como pergunta. A filosofia de Sócrates é, sobretudo, uma exortação à educação da virtude, não um mero processo teórico de reflexão. A serviço disso estão o exame e a refutação de todo saber aparente e toda *aretê* fundada nas tradições míticas e na ocasião da vida política. Sem a pretensão de ensinar a arte retórica ou apresentar um conceito definitivo sobre a virtude, o diálogo socrático é, essencialmente, o caminho, o método do logos para se chegar a uma conduta reta, para apreender a pensar. Para Sócrates, há uma relação intrínseca entre a didática como arte de educar e a didática como arte de ensinar a pensar. É preciso, antes de tudo, que o aluno ou discípulo aprenda a se conduzir segundo o princípio fundamental do autoconhecimento. Assim, na didática socrática, o educador não atua como uma autoridade, mas como aquele que ajuda o educando a procurar por si mesmo as condições não de formular um discurso persuasivo, mas, sobretudo, de perguntar pela verdade.

Portanto, antes de conduzir aos conceitos estabelecidos, a didática socrática visa tornar o aluno capaz de aprender. Como uma espécie de mediador, a didática socrática procura, tão somente, a autonomia do aluno. Assim, Sócrates inventa uma didática que serve antes como arte de aprender, pois o foco fundamental da sua filosofia não está na transmissão de conhecimentos, mas no estabelecimento de condições para conhecer. Na perspectiva socrática, o diálogo é a forma mais pura do pensamento, a única maneira de nos entendermos com os outros e chegarmos à verdade, que é o fim prático

buscado por sua filosofia. Sócrates dedicava-se inteiramente aos problemas éticos, investigava conceitualmente a essência do justo, do bom e do belo. Todo o princípio do método socrático está fundado na ideia de que a essência da virtude está na sabedoria, pois a virtude e o saber são indissociáveis.

3. No exercício cotidiano do magistério, os dois modelos ou caminhos (métodos) muito comuns que encontramos na prática do ensino da Filosofia são a exposição enciclopédica de teses e a reflexão aberta.

O método mais usual consiste em recorrer a uma exposição exaustiva da História da Filosofia. Seguindo o sumário dos grandes manuais de introdução à disciplina, o professor deve apresentar cronologicamente os principais pensadores e sistemas filosóficos de um determinado período. Não deve dispensar grandes esquemas e generalizações conceituais na formação de um quadro explicativo acabado. Parte-se do pressuposto de que existe uma ordem de problemas filosóficos e, também, uma certa superação de ideias que devem ser percorridas pelo professor. O risco, nesse caso, é proporcional aos possíveis benefícios: pode-se apresentar tudo sobre a História da Filosofia sem, contudo, dizer ou ensinar coisa alguma.

A segunda forma mais usual é o encaminhamento das aulas por meio de uma discussão aberta sobre questões e problemas que identificamos como sendo eminentemente filosóficos. Diferentemente da didática anterior, uma apresentação rápida dessa metodologia supõe que o aluno, sempre auxiliado por um mestre erudito e experiente, deve construir noções gerais sobre temas e problemas filosóficos a partir das suas vivências e do seu esforço particular de reflexão. O objetivo é estudar a Filosofia a partir de discussões e intervenções críticas. O debate deve ser sempre aberto e democrático, pois o exercício constante da discussão, a pluralidade e o confronto de opiniões formam o núcleo central para a formação e o aprimoramento de uma “consciência crítica”. O risco agora também encerra um paradoxo: podemos discutir demais sem, contudo, construir nada.

Dicas de estudo

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

PLATÃO. **Banquete**. Rio de Janeiro: Ediouro, s.d.

SÓCRATES. Dirigido por Roberto Rossellini. Itália: 1974. Distribuição: Versátil Home Vídeo.

Referências

HADOT, Pierre. **O que É a Filosofia Antiga?** São Paulo: Edições Loyola, 1999.

HEGEL, Georg W. F. **Ciencia de la Lógica.** Buenos Aires: Solar/Hachette, 1968.

_____. **Enciclopédia das Ciências Filosóficas em Epítome.** Lisboa: Edições 70, 1988.

_____. **Propedêutica Filosófica.** Lisboa: Edições 70, 1989.

_____. **Introdução à História da Filosofia.** Lisboa: Edições 70, 1991.

_____. **Fenomenologia do Espírito.** Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. **Princípios da Filosofia do Direito.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura.** 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Antropología Práctica:** según el manuscrito inédito de C.C. Mrongovius, fechado em 1785. Madri: Tecnos, 1990.

_____. **Manual dos Cursos de Lógica Geral.** 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates.** São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. **Protágoras.** Lisboa: Relógio D'água, 1999.

_____. **Górgias.** Lisboa: Edições 70, 2006.

_____. **Apologia de Sócrates.** Disponível em: < www.consciencia.org/platao_apologia_de_socrates.shtml>. Acesso em: 2 ago. 2010.

_____. **O Banquete.** Rio de Janeiro: Ediouro, s.d.

XENOFONTES. Ditos e feitos memoráveis de Sócrates. In: SÓCRATES. **Sócrates.** São Paulo: Nova Cultural, 1999.

This image shows a full page of blank, lined paper. It features approximately 20 horizontal grey lines spaced evenly apart, typical of notebook paper. The lines extend across the entire width of the page, leaving small margins at the top and bottom. There are no vertical lines or other markings present.

Conviver, disputar, jogar

Na sua preciosa obra sobre os filósofos da Antiguidade, escrita no século III da nossa era, Diôgenes Laértios, já no proêmio do Livro I, organiza os pensadores em *escolas*, a começar pela nomeação dos chamados *sete sábios da Grécia*, entre os quais estaria Tales de Mileto, fundador da escola jônica. Começa assim a história de sucessões do pensamento que une mestre e discípulos. Essas escolas são articuladas pelos historiadores em torno de suas temáticas e atitudes, pelas quais os seus membros seguiam ou dariam a impressão de seguir algum tipo de princípio, ainda que seja para dele divergir.

Além desses termos genéricos, é preciso lembrar que a ideia de uma escola filosófica teve aplicações bem mais práticas: Platão fundou uma *Academia*; Aristóteles, um *peripato* existente no *Liceu*; Epicuro, um *Jardim*; Zenão, um *Pórtico*¹; os medievais fundaram *conventos*; os modernos, *movimentos*, como é o caso da escola de Frankfurt e do Círculo de Viena.

O que esses “lugares” têm de especial e como eles podem ajudar a pensar o *ensino de Filosofia*? Certamente, a sua criação remete à tentativa de seleção dos espectadores, ou seja, tratava-se de criar um espaço (político e geográfico) em que se pudessem debater as ideias entre pares, fugindo dos curiosos ou mesmo dos “não iniciados”. Como um retiro, esses lugares favoreciam a “inspiração das musas”, a prática racional, a escrita, o silêncio do pensamento, o cultivo da verdade. Mesmo assim, os especialistas estão de acordo com o fato de que nas primeiras escolas filosóficas, principalmente a Academia e o Liceu, existiam dois tipos de membros:

- os *presbuteroi* (cuja preocupação era o ensino e a pesquisa); e
- os *neaniskoi* (preocupados em aprender).

Todavia, os integrantes dessas experiências podem ser definidos como companheiros – do latim *cum panes*, aqueles que partilham o mesmo pão,

¹ Segundo Diôgenes Laértios, “Zenão costumava dar as suas lições passeando de um lado para outro na Colunata Pintada (*Poikile Stoa*), também chamada de Colunata de Peisiânax, mas que recebeu o seu nome por causa das pinturas de Polígnotos (o objetivo de Zenão era evitar a presença de profanos). Naquele local foram mortos 1 400 cidadãos atenienses na época dos Trinta. Lá, então, os cidadãos vinham ouvir Zenão, e por isso passaram a ser chamados estoicos [...]. De acordo com Erastóstenes no oitavo livro de sua obra *Sobre a Comédia Antiga*, a designação de estoicos tinha sido aplicada anteriormente aos poetas que passavam o tempo naquele local, tornando ainda mais famoso o nome.” (LAÉRTIOS, 2008, p. 182)

tanto o pão do corpo quanto o do espírito. Analisemos três dessas experiências filosóficas a Academia, o Liceu e o Jardim, que dão ensejo a três perspectivas de compreender o ensino de Filosofia: a convivência, a disputa e o jogo.

Academia, Liceu e Jardim: experiências do ensino de Filosofia

A Academia platônica, o Liceu aristotélico e o Jardim epicurista eram, sobretudo, lugares de convívio, partilha de experiências, intercâmbio de ideias. Vejamos como elas se constituíram, a partir disso, como espaços educativos.

Academia

A *Akademia* ou *Hekademeia* (o nome remete a um lendário herói chamado Akademos) foi o lugar onde Platão cultivou a herança recebida de seu mestre Sócrates e, em termos geográficos, não passava de um parque público em um subúrbio de Atenas, próximo a Kolonos. O lugar era formado por alamedas e árvores (entre as quais várias oliveiras). Segundo os historiadores, na Academia havia uma espécie de rua larga (30 metros) e reta, ao redor da qual se encontravam as estátuas e os túmulos de personagens ilustres, um pequeno balneário, além dos templos a Ártemis e a Dionísio e, logo na entrada, um templo a Eros, o deus do amor. Aí viviam alguns cidadãos abastados, entre os quais Platão, que era proprietário de um terreno – e assim ele garantia à sua escola uma dimensão ao mesmo tempo pública e privada.

Como ali havia um *ginásio*, para esse lugar se dirigiam muitos rapazes com idade próxima aos 20 anos com o fim de exercitar o corpo (pela via dos esportes) ou a alma (pela música e pela própria filosofia). Ao que parece, mesmo tendo sido Platão o seu fundador, o tipo de relação aí estabelecido não era a de um mestre com seus discípulos, mas de iguais, na medida em que todos eram considerados competentes para o conhecimento, evitando rígidas hierarquias. Na Academia a busca da perfeição não estava ligada à obediência de uma rígida hierarquia entre mestre e aprendiz, mas sim à comunhão de conhecimentos entre pessoas com capacidades distintas. Mesmo assim, tudo indica que Platão ensinava no *hall* do *Gymnasium* ou mesmo em uma sala de três paredes chamada *êxedra*, reservando o seu jardim para discussões com alguns alunos mais avançados.

Ageometrètos mèdeis eisito ("Quem não é geômetra não entre!"): segundo vários autores, essa frase estava escrita no pórtico da Academia. Se ela revela a preferência de Platão pelo método matemático, é também verdade que indica a necessidade de seleção de interlocutores nesse espaço do saber em que se pudesse conviver, comer juntos em movimentados banquetes, caminhar, exercitar-se. É isso que tornou essa experiência um lugar de exercício, ou seja, de cultivo, de educação, de pedagogia.

Tratava-se de constituir um lugar para o debate livre das ideias socráticas e dos novos saberes, que passariam a constituir um corpo organizado. Nas *Leis* e na *República*, Platão deixa transparecer o seu modelo pedagógico:

- primeiro, o cultivo do corpo e do espírito de forma mais fundamental, o que incluía jogos infantis, ginástica, música, exercícios de combate, esgrima, corridas, dança etc.;
- em segundo lugar, a partir dos dez anos de idade, a criança poderia aprender a ler e escrever;
- aos 16, começariam as lições de matemática;
- aos 17, o serviço militar;
- aos 20, iniciariam as lições mais aprofundadas das ciências; e
- somente aos 30 teriam início as lições de Filosofia.

Conforme Platão, apenas aos 50 anos o homem estaria plenamente educado para participar da vida pública!

Dando continuidade ao método de Sócrates, Platão aprimora o sistema dialético pela prática do diálogo como forma pedagógica e ao mesmo tempo literária. É verossímil que as ideias expostas nas numerosas obras de Platão, chamadas de *diálogos platônicos*, tenham sido "expostas e discutidas muitas vezes no seu ensinamento oral, antes de serem dadas a conhecer por escrito ao mundo exterior" (JAEGGER, 2010, p. 611). Portanto, o programa educacional da Academia teria começado muito antes, porque se tratava de uma vivência esboçada oralmente e transcrita desde os primeiros textos de Platão – os chamados *diálogos menores*, que remontam aos anos 90 do século IV a.C. Com Platão, como havia sido com Sócrates, a Filosofia exerce o papel de parteira das ideias. Tratava-se, por esse método, de ajudar as pessoas a darem à luz o seu próprio conhecimento, de modo que o professor deveria ser um colaborador e não o principal agente.

Liceu

Como não era um cidadão ateniense e sim um estrangeiro, nascido em Estagira, na Macedônia, Aristóteles não usufruiu do direito de propriedade tal como Platão. Seu Liceu, fundado cerca de 50 anos após o fim da Academia platônica (da qual Aristóteles fez parte desde 367 a.C. até a morte de Platão, em 347 a.C.), foi instalado em algumas casas construídas em um parque alugado, no qual já havia uma experiência educacional desde o século V a.C., com três *gymnasia* e o ensino dos sofistas e mesmo de Sócrates.

A palavra *Lyceum*, usada desde esse tempo, remete ao templo de Apolo Lykeios, próximo ao local. Mas a escola fundada pelo estagirita foi mais conhecida como *peripatos*, em referência aos caminhos cobertos que ali existiam e nos quais Aristóteles era visto conversando com seus alunos no período da manhã.

O Liceu de Aristóteles era um lugar de sistematização do saber. Nele, o filósofo teria recolhido os saberes anteriores, toda a literatura e a ciência foram novamente revistas e refletidas, avaliadas e questionadas segundo um espírito empírico e não simplesmente metafísico. Não bastaria debater as ideias (como era o caso na *Academia*): para Aristóteles, aqueles que experimentam os fenômenos estão mais capacitados para o aprendizado que aqueles que somente falam a seu respeito. Haveria assim certa distinção entre *aprendizagem empírica* e *aprendizagem dialética*. Analisemos como exemplo disso um dos temas mais fecundos da Antiguidade, a noção de amizade: enquanto Platão estabelece o que é a amizade por meio de um debate dialético que conduz à posse de um conceito, Aristóteles pensa o conceito a partir de uma relação prática dentro da própria comunidade filosófica por ele estabelecida – só essa vivência da amizade poderia conduzir ao verdadeiro conhecimento da amizade.

Aristóteles valorizava o conhecimento prático a tal ponto que induzia seus alunos a recolherem, junto a pescadores e caçadores, informações sobre o mundo natural para depois sistematizarem e classificarem esses elementos. O resultado, em termos literários, é uma ampla gama de obras escritas em linguagem “científica” e sistemática que passou a ser conhecida como *sunagoge*, uma compilação de material relacionado a um determinado tema. Trata-se de um estilo próprio do *peripato*, um tipo de literatura escolar que não tinha um interesse estritamente literário, mas didático. Isso contribuiu para que os peripatéticos desenvolvessem uma técnica de ensino baseada no interesse instrutivo

e que se efetivava com o uso de imagens, exemplos, diagramas e tabelas. Em pouco mais de duas décadas, esse método deu ensejo à organização de uma obra vasta e profunda sobre as mais diversas temáticas filosóficas.

Ao que consta, havia no Liceu uma biblioteca organizada com um grande número de obras, laboratórios, salas de aula e residências. Muito do acervo de Aristóteles (depois herdado por Teofrasto) advém de seu interesse por manuscritos diversos e evoca pela primeira vez na história ocidental a importância de uma biblioteca como apoio à atividade educacional, sendo amplamente usada pelo estagirita na ilustração de suas aulas. O apoio financeiro do imperador Alexandre Magno permitiu que o filósofo adquirisse muitas obras e manuscritos, vindo a constituir uma das principais bibliotecas particulares do mundo antigo e servindo de modelo para a famosa biblioteca de Alexandria. Ao armazenar livros, Aristóteles sabia que estava armazenando material didático de primeiríssima qualidade.

Pela manhã, Aristóteles ensinava a seus alunos e à noite, aos populares, que acorriam em número considerável para ouvi-lo. As lições dadas aos primeiros ficaram conhecidas como *esotéricas*, porque eram destinadas aos discípulos mais adiantados e incluíam temas mais “difíceis”; as segundas, como *exotéricas*, porque abrangiam temas mais acessíveis ao público que as ouviam – estima-se que esses ouvintes pudessem chegar a dois mil. Assim, com a popularidade da experiência, muitos alunos e interessados começaram a chegar e pouco a pouco o *peripato* foi necessitando de regras para a convivência, ainda que os seus membros tenham recusado insistentemente uma disciplina muito rígida, já que o principal ponto da educação proposta por Aristóteles era a *felicidade*.

Jardim

Outra escola filosófica da Antiguidade foi o Jardim de Epicuro, fundado em 306 a.C. na periferia de Atenas. Epicuro também era estrangeiro (nasceu na ilha de Samos) e chegou a Atenas como exilado. Atenas não era mais a mesma. Perdida a batalha de Queroneia (338 a.C.), a cidade já não detinha a hegemonia e, após a morte de Alexandre Magno (323 a.C.), instalou-se uma luta pelo poder por parte dos generais alexandrinos – enquanto o povo ficou abandonado à fome, à falta de trabalho e à crescente delinquência.

O fato de o Jardim estar na periferia da cidade é simbólico: Epicuro também está na periferia em sentido político e filosófico, porque não partilha as ideias de Platão e Aristóteles e nem vive o auge da cultura daqueles tempos. Sua filosofia, nesse sentido, é uma filosofia da crise e seu Jardim, um gesto de denúncia do colapso cultural grego. Trata-se de uma nova aurora.

O Jardim era, antes de tudo, um espaço de convivência no qual se buscava a felicidade associada ao prazer como recusa da dor, além de se procurar a simplicidade e a vida modesta, cultivando a amizade como caminho para a sabedoria. Diôgenes Laértios cita uma carta na qual Epicuro pede a um amigo: “Manda-me um pequeno pote de queijo, para que eu possa banquetear-me quando tiver vontade” (LAËRTIOS, 2008, p. 285). Em *O Andarilho e sua Sombra*, §192, Nietzsche descreve a desejada simplicidade epicurista: “Um pequeno jardim, figos, queijos e mais três ou quatro amigos, essa foi a opulência de Epicuro” (NIETZSCHE, 2008, p. 252). Desse modo, o Jardim foi um elogio à prudência, ao comedimento, à simplicidade, à amizade, ao riso e demais “variações sobre o tema da doçura de viver e do puro prazer de existir” (ONFRAY, 2008, p. 180).

Influenciado pelo *hipocratismos*,² que alcançou seu ápice entre os anos 430 e 380, Epicuro vê a filosofia como uma possibilidade de *restauração* de determinado ideal de saúde frente ao qual a própria medicina se torna dispensável. A etimologia mesmo de seu nome remete a esse destino: *epíkouros* é “aquele que socorre”; *epikoureîn*, “socorrer” e *epikouría*, “socorro”. É a saúde que dá significado à medicina e não à enfermidade, já que a saúde é a meta da ciência médica: o que dá sentido à medicina não é a doença, como estado patológico, mas a saúde, como estado ideal e desejável. A medicina é útil apenas pela possibilidade de uma intervenção nos desequilíbrios de *humores*³ provocados por agentes externos. Portanto, a maior utilidade da medicina é, paradoxalmente, tornar-se inútil na medida em que é dispensada, ou requisitada minimamente. Assim, é pela *higiene* que se pode pensar um estado de saúde que não é afetado por agentes externos: a medicina é dispensável desde que exista a higiene, associada a felicidade, equilíbrio e tranquilidade do corpo. A filosofia de Epicuro aparece como uma busca pela calma e a tranquilidade da alma desejada como virtude do sábio. A *ataraxia* está associada justamente àquilo que no campo da alma é expresso pela noção de *higiene* e *saúde* corporal: a restrição dos afetos e o controle dos prazeres tendo em vista a anulação da dor são processos similares ao afastamento dos agentes externos que causam os desequilíbrios de humores

² *Hipocratismos*: corrente derivada de Hipócrates (460-377 a.C.), considerado por muitos como o pai da medicina e que teve grande importância na época clássica de Atenas. Seus escritos sobre o cuidado da saúde, suas descrições clínicas de doenças e seus escritos sobre anatomia são ainda hoje considerados válidos no campo da medicina e do cuidado de si.

³ *Humores*, entre os gregos, eram os fluidos corporais responsáveis pela regulação da saúde física e emocional de uma pessoa, tratando-se, portanto, do estado de ânimo e do grau de disposição e de bem-estar de uma pessoa.

e levam à doença do corpo. É isso que significa, no caso do homem prudente (*phronimos*), pensar e agir “naturalmente”, ou seja, sem recorrer à filosofia – com o que a filosofia é um processo de se expulsar da alma as perturbações e as afetações que causam sofrimento e dor. A filosofia epicurista é, portanto, muito mais uma *phronesis* (sabedoria prática) que uma *philosophia* (sabedoria teórica) propriamente dita. Trata-se de valorizar a prudência como forma de vida e não o mero acúmulo de saberes e erudição.

Para Epicuro, esse tipo de sabedoria filosófica (como sabedoria prática) seria um caminho para a superação da decadência da cultura, situação em que proliferam almas cultas e, por isso mesmo, doentias. A organização da sociedade estaria impregnada de infelicidade, medo e doenças que tornam o próprio epicurismo uma “profilaxia epidemiológica” (DUVERNOY, 1993, p. 81), já que essa infelicidade se espalha como uma epidemia atingindo toda a população e o epicurismo da tradição se apresenta como remédio que salva ao expulsar temores e aflições. Pelo mecanismo da crise cultural, a peste atinge a todos e faz os homens morrerem por contágio. Atingida pela peste, resta à cultura o remédio da filosofia, ou seja, a reflexão e o controle das necessidades e prazeres, a diminuição das futilidades, a negação dos fatores externos que impedem o cultivo da higiene interior. Eis a necessidade sempre presente da filosofia segundo Epicuro: “Nunca se protele o filosofar quando se é jovem, nem canse de fazê-lo quando se é velho, pois que ninguém é jamais pouco maduro nem demasiado maduro para conquistar a saúde da alma” (EPICURO, I, p. 13). Isso porque a filosofia é para a alma uma restauração – é por ela que se reconquista a saúde. Deve-se responder ao seu convite, já que ela chama toda a cultura doente para ser tratada.

Assim, a filosofia tem como tarefa livrar dos temores e ajudar a evacuá-los pela reflexão, já que eles são representações sem realidade, sem nenhuma proveniência a não ser o próprio nada. Quem teme, teme o nada e não alguma coisa concreta ou “real”. Temer o nada é algo absolutamente prejudicial, já que não tem sentido e nem sensação – é um “antiprazer puro” (DUVERNOY, 1993, p. 83). Como “palavra vazia”, o temor é pura infelicidade e deve ser recusado pela reflexão filosófica e a aquisição da verdadeira sabedoria, pois a filosofia ajuda a expulsar os temores desvelando seu vazio, sua falsa sensação, e dando lugar à sensação verdadeira. Essa cura da alma chega pela atenção a alguns estritos princípios em um *corpus* fixo a ser repetido pela memória a fim de fazer ver aquilo que *não é* como *não sendo*. O próprio Jardim não é mais que a expressão desse sentido: como lugar distanciado em relação ao centro de Atenas, ele funda uma ética do distanciamento que é também uma ética do presente, do que é circular. Frente à crise de valores e à decadência da cultura de seu tempo, o Jardim de Epicuro

tornou-se uma escola para aqueles que pretendiam aliviar a dor provocada pela epidemia cultural que prostrara a Antiguidade.

Amizade

Note-se como, desde os primórdios, a filosofia se efetivou a partir de uma convivência que, no caso grego, ganhara o título de uma amizade não só ao saber enquanto tal, mas às pessoas com as quais se partilha essa busca.

O conceito de *philia* (“amizade”) só aparece no século V a.C. com o historiador Heródoto, mas a noção já está presente em Homero, para quem *phílos* tem um sentido *possessivo* e *afetivo* – no primeiro caso, a posse de algo ou de alguém; no segundo, relações de parentesco e proximidade, também presentes na relação de hospitalidade que supõe vínculos de respeito e compromissos recíprocos entre o hospedeiro e o hóspede. Como *hospitalidade*, a *philia* emite os sinais de uma aceitação da alteridade.⁴

Com Platão, o conceito foi ligado a uma busca pela verdade, principalmente no *Lísis*, no *Banquete* e no *Fedro*, em um contexto de reflexão a respeito da erótica grega e na relação recíproca com *Eros*. Para Platão, *Eros* conduziria a *philia* ao caminho da filosofia: a vida em comum é amparada em uma busca da sabedoria que implica antes de tudo uma relação afetiva de convivência.

Aristóteles provocará uma dissociação entre *Eros* e *philia*, partindo da ideia de que o amor é sempre perturbador da alma e ridículo em sua demanda por reciprocidade. Se o *Eros* é, para o estagirita, um *pathos*⁵, só na *philia* seria possível um verdadeiro *ethos*.⁶ Sendo assim, à *philia* está associado o caráter de um hábito, vindo a representar uma desafetivação e o destaque de sua perspectiva racional, colocada acima do afetivo.

De qualquer forma, tanto Platão quanto Aristóteles evocam o valor da amizade para a filosofia. Sobre esse valor, Sêneca, por exemplo, aconselha Lucílio nas seguintes palavras:

A palavra viva e a vida em comum te serão mais proveitosas que o discurso escrito [...]. Platão e Aristóteles e esse grupo de sábios que deveria enxamear em correntes opostas tiraram mais proveito dos costumes de Sócrates que de seus ensinamentos. Se Metrodoro, Hermarco e Polieno foram grandes homens, isso não foi por causa dos cursos de Epicuro que escutaram, mas por causa da comunidade de vida que tiveram com ele. (*apud* HADOT, 1999, p. 91)

⁴ *Alteridade*: concepção segundo a qual o “eu” não pode ser pensado sem o “outro”; outridade.

⁵ *Pathos*: palavra grega que remete às emoções, às paixões, aos sofrimentos – sendo, portanto, algo que foge ao princípio racional.

⁶ *Ethos*: palavra grega que remete ao que é organizado socialmente a partir dos valores e dos hábitos de uma determinada comunidade; harmonia de valores em busca do bem comum.

O que Sêneca aconselha vale ainda para nós: ele nos lembra que a Filosofia não é uma atividade meramente intelectual e que o seu ensino não deverá estar baseado apenas em uma escuta passiva, mas antes de tudo em uma convivência. Para isso, o filósofo (ou o professor de Filosofia) deve aprender primeiro a relacionar-se com a Filosofia de forma apaixonada, carinhosa. A sala de aula é o lugar de convivência e de partilha das inquietações e perguntas, de testemunho e de experiência entre o professor e o aluno. É pelo testemunho, por suas práticas e costumes que o professor conquistará a confiança de seus alunos. E talvez o maior desafio dessa relação seja justamente traduzir a palavra morta do texto em algo vivo pela atualização das experiências daqueles que o leem. Assim, a sala de aula (e a escola como um todo) transformar-se-á em uma comunidade de vida e só então em uma comunidade de aprendizado.

A disputa como método de conhecimento

Para os gregos, a vida em comunidade está longe de ser realizada a partir de concordâncias e acordos. Desde o início, a principal tarefa dos membros de uma escola foi justamente a discórdia, a disputa e a contestação das ideias uns dos outros. Essa coragem para o desconcerto – que era quase uma necessidade da disputa – garantiu o sucesso da filosofia. Diferentemente da religião, que exige crença incondicional, a filosofia exige contestação e, por isso mesmo, ocorre como um saber falseável – ou seja, que não se reconhece como absoluto, mas que reconhece a possibilidade de sua própria falsidade. É dessa falseabilidade que nasce, justamente, o progresso desse saber, é justamente isso que faz de sua tarefa uma “busca pela sabedoria” e não uma mera *posse*.

Assim, a filosofia era um tipo de *esporte*, porque era marcado por um dos conceitos de maior repercussão na cultura grega: o *agon*, que também está ligado a *athlos* e a *gymnasion*. *Agon* se refere propriamente a todos os tipos de competição, da esportiva à política. Tratava-se de reconhecer os sentimentos agonísticos como constituintes da condição humana, um fenômeno marcante que ajuda o homem a se *tornar aquilo que ele é* e que, no caso dos gregos, estava espalhado pelos relatos míticos de forma marcante. Era a possibilidade de se manter a saúde ou de restituí-la pelo cultivo da beleza e da força. Isso porque é pelo *agon* que os instintos e pendoros estrangidos pela vida em sociedade (marcada pela obediência a regras de conduta) eram canalizados, passavam por uma descarga. Em uma sociedade que tanto valoriza a guerra, a disputa atlética (*athlètes*: da raiz de *aethlos* ou *athlos*) torna-se aos poucos uma disputa agonística (*agonistès*: de

agon). Guerra, esporte, concurso: a própria filosofia, como fruto cultural, não poderia deixar de também usufruir desse princípio formador da condição humana, em termos de identidade cultural e individual, por meio da confrontação com a diferença, vindo a expressar a vida em *koinonia* que marcava a *polis* grega. Na *ágora*, assim como nos jogos olímpicos, a filosofia bebeu e se beneficiou dessa longa tradição cultural.

O *agon* representa, pois, um tema central da *Paideia* grega (o processo educativo da cultura helênica) e sua repercussão levou à invenção das festividades olímpicas, que eram religiosas e políticas ao mesmo tempo:

Os gregos viam o esporte como uma parte essencial da boa educação, uma via para estabelecer o *status* social e a proeminência individual, um indicador de masculinidade, um terapêutico meio de canalizar a agressividade, uma preparação para os conflitos e um meio apropriado para honrar os deuses e heróis nos festivais. (KYLE, 2007, p. 7)

Assim, a noção de *agon* remete ao sentimento que garante a compreensão do ser humano em sua multiplicidade de forças, seu antagonismo e contradição e, por isso, de suas relações como um jogo sem trégua em busca da expansão das forças, por intermédio da vitória sobre os obstáculos impostos pelas outras forças, mas sem extermínio dos lutadores. É preciso, entretanto, lembrar que a noção de *agon* não representa nenhuma ascensão excessiva e bestial, antes evoca o reconhecimento das forças vitais, que não deveriam ser suprimidas no processo civilizatório e sim simplesmente controladas ou canalizadas.

Agon é, portanto, o reconhecimento da disputa como algo salutar no processo de desenvolvimento do indivíduo humano, que por ela chega à plenitude, isto é, a criação e superação de si mesmo. Essa distinção aparece nas primeiras linhas de *Os Trabalhos e os Dias*, de Hesíodo:

Não há origem única de Lutas, mas sobre a terra
duas são! Uma louvaria quem a compreendesse,
condenável a outra é; em ânimo diferem ambas.
Pois uma é guerra má e o combate amplia,
funesta! Nenhum mortal a preza, mas por necessidade,
pelos desígnios dos imortais, honram a grave Luta.
A outra nasceu primeira da Noite Tenebrosa
e a pôs o Cronida altirregente no éter,
nas raízes da terra e para homens ela é melhor. (HESÍODO, 2006, p. 21)

Segundo o poeta, existe no mundo uma Éris (Luta ou Discórdia) má, que é geradora de um combate cruel que leva à destruição e anulação do inimigo, além

de ser nascida “da noite escura” do mundo pré-homérico, e uma Éris boa, que encaminha o homem para a ação a partir da rivalidade com o outro, da valorização e manutenção do inimigo, pela qual a inveja e o ciúme são convertidos em incentivo para que o indivíduo se desenvolva, sendo assim um “regente altivo” da vida, um estimulante. No seu texto intitulado *A Disputa de Homero*, Nietzsche afirma que

[...] não só Aristóteles, mas a antiguidade grega em geral pensa de modo diferente do nosso sobre rancor e inveja, julgando como Hesíodo, que aponta uma Éris como má, a saber, aquela que conduz os homens à luta aniquiladora e hostil entre si, e depois enaltece uma outra como boa, aquela que, como ciúme, rancor e inveja, estimula os homens para a ação, mas não para a luta aniquiladora, e sim para a ação da *disputa*. (NIETZSCHE, 1996, p. 78)

E “que abismo existe entre esse julgamento ético e o nosso!” exclama Nietzsche mais adiante, nesse mesmo texto. De um lado, o homem grego reconhece a inveja como estimulante da vida porque ele mesmo se sente invejado pelos deuses e isso o torna honrado: ele deve ser mesmo muito rico e feliz para que até os deuses o invejem! Mas esse sentimento é acompanhado de um forte temor diante da inveja divina. De outro lado, o homem moderno aniquila a sua inveja como um pecado ao qual Deus culpa e castiga. Inveja e ciúme significam, na moral moderna, empobrecimento de caráter e vergonha pessoal. Essa inversão de perspectiva deriva justamente da compreensão que o homem grego e o homem moderno têm de si mesmo.

O primeiro se compreende como um ser humano completo em que o jogo da disputa deixa florescer os sentimentos mais contraditórios, inclusive os de ódio e rancor, como um alívio de tensão: “o grego considerava como uma grave necessidade deixar escoar todo o seu ódio; em tais momentos, a sensação de inchaço, de cheia, aliviava-se: o tigre sobressaía, uma voluptuosa crueldade brilhando em seus olhos terríveis” (NIETZSCHE, 1996, p. 80). Por isso, pela via do *agon*, evita-se que a comunidade filosófica se torne uma mera coletividade vazia que se agrupa como estratégia de conservação, pela qual o homem negaria aquilo que tem de mais seu. As comunidades filosóficas são uma recusa ao vergonhoso conjunto de seres fracos e amedrontados, fechados em sua própria passividade, dissolvidos no todo insípido do rebanho, pautado pelos ideais de uma pseudoigualdade e fraternidade, que esvaecem o jogo de forças e negam a resistência e a disputa como princípios intensificadores da vida. Marcada pela disputa e pelo valor da boa Éris, a comunidade filosófica é a garantia da saúde da sociedade grega, pois impede a emergência “da noite e do terror”, de “uma vida dominada pelos filhos da noite, a guerra, a obsessão, a velhice e a morte” (NIETZSCHE, 1996, p. 80). *Agon* é um antídoto contra a destruição e o aniquilamento e um estímulo para a vida. Além disso, enquanto tradução da boa Éris, ele impede que a violência (má Éris)

reine em definitivo, já que mesmo a moral do rebanho não é capaz de impedir que a violência exista e faça suas vítimas. Por ele, a sociedade não é um todo harmonioso, mas também não é uma violência desmedida, um amontoado de vítimas sem razão. A disputa enobrece a vida porque dá condições para que ela seja uma querela constante, um eterno sobrepujar e elevar de forças igualitárias.

Como meio de educação, o *agon* faz a comunidade filosófica uma sociedade que se estimula constantemente, que se ordena hierarquicamente em função do bem do todo. Segundo Nietzsche, “para os antigos, o objetivo da educação ‘agônica’ era o bem do todo, da sociedade cidadina. Assim, todo ateniense devia desenvolver-se até o ponto em que isso constituísse o máximo de benefício para Atenas, trazendo o mínimo de dano” (NIETZSCHE, 1996, p. 81).

Na pedagogia agônica, qualquer ideia de paz e harmonia só pode ser entendida como meio de novas guerras e é por isso que o inimigo é tratado como companheiro no fortalecimento da vida, alguém a quem se deve odiar e não desprezar, um irmão na guerra, ao mesmo tempo semelhante e antagonista. Por isso, dos gregos aprendemos que a filosofia necessita da luta e não apenas da paz, porque a paz de um conceito pode ser apenas uma forma de esconderijo, no qual nos situamos em busca de um conforto que, no fim, não contribui para o progresso do saber e sim para o seu atrofamento. Na disputa de ideias, baseada no respeito ao que o outro pensa, a filosofia progride e chega-se mais perto da sabedoria. Essa é uma condição para o ensino de Filosofia: o professor precisa despertar nos alunos essa capacidade, o valor dessa capacidade, a riqueza dessa experiência.

Por fim, é bom lembrar que, ao lado da *lectio* (aula efetivada a partir da leitura de um texto), a *disputatio* era um método muito usado para alcançar a verdade e consistia em uma forma de ensino baseado em um exercício de discussão. Havia a *disputatio ordinaria* regular, realizada periodicamente a cada semana ou quinzena, e a *disputatio solemnis, generalis* ou ainda *quodlibet*, realizada semestralmente, na presença de autoridades eclesiásticas e universitárias – o bispo, o chanceler e todos os demais membros da comunidade acadêmica. O mestre presidente da sessão deveria responder às questões mais diversas anunciadas por quem estivesse presente. Tratadas com pompa, essas sessões acadêmicas eram muito comuns e garantiam a vivacidade do conhecimento filosófico e teológico na era medieval e primavam pela força da dialética, pela franqueza nas opiniões e pelo espírito combativo daqueles que se propunham a defender as suas ideias. Tratava-se de uma rica e fértil didática de produção e avaliação dos saberes.

O jogo da Filosofia

O que vimos anteriormente aproxima a filosofia de um esporte no qual o jogo aparece como uma boa e útil metáfora para a conquista do conhecimento. A metáfora do jogo representa uma recusa da mera ilusão epistemológica da verdade absoluta, quando o texto (por sua escrita e por sua leitura) esconderia não uma verdade única e absoluta, mas despertaria a necessidade de interpretação. Assim, o texto se tornaria um signo a ser decifrado em suas inúmeras articulações de sentido, importando menos a conquista de uma verdade e mais a arte da interpretação. Em vez de legitimar os lugares-comuns que nascem da busca por uma verdade única, a metáfora do jogo evoca a capacidade criativa dos leitores. *Jogar* é, antes de tudo, inventar sentidos. Segundo o filósofo Paul Ricoeur “reavivar a metáfora equivale a desmascarar o conceito” (RICOEUR, 1975, p. 439) naquilo que ele tem de incapacidade de alcançar a verdade. Quem lida com a metáfora aprende a dar vida ao texto porque efetiva a arte de criar sentidos para os conceitos – que, pela outra via, seguiriam apenas como múmias secas.

Como prática de ensino, o jogo é uma ferramenta de improvisação que ocorre dentro de determinadas medidas e limites cujo papel não é coibir a criatividade de inventiva dos envolvidos, mas estimular suas invenções. No cômputo geral, ganham todos os jogadores, porque não apenas seguem regras preestabelecidas (arte dos outros), mas também desenvolvem a sua própria arte. Como jogo de significações, toda mensagem é aprendida e ensinada como jogo de sentidos sempre de novo dispersos e sempre de novo reunidos em uma mesma situação. Pelo jogo, ao mesmo tempo é reconhecida a multiplicidade de perspectivas possíveis e a capacidade metafórica do próprio homem para reunir essas perspectivas em um determinado sentido. Como reunião lúdica de sentidos, o jogo possibilita uma prática de ensino que valoriza os gestos e as iniciativas que não são mais do que empreendimentos que dão vazão à capacidade criativa de seus formuladores.

Além disso, todo jogo é também um jogo amoroso no qual não se perde o direito à diversão e à alegria. Caso isso ocorresse, haveria apenas a norma e a obediência a ela – não mais o jogo. Como diversão, a filosofia deve despertar nos envolvidos esse gosto prazeroso pela inventividade conceitual, essa brincadeira esportiva que beneficia e rejuvenesce a racionalidade, pertencendo a uma ordem de sentido em que se exige uma interpretação hipotética da realidade, na qual não se chega a um sentido apenas, mas a muitos sentidos.

Uma obra de 1938 evoca essa capacidade criativa do jogo: *Homo Ludens*, de Johan Huizinga, na qual o autor afirma que a atividade lúdica abre a vida humana para aquilo que ela tem de mais peculiar, por abarcar não apenas expressões biológicas ou físicas (também presentes nos animais), mas sobretudo rituais simbólicos que dizem mais do que se imagina à primeira vista. Por isso, só o ser humano pode ser definido como um ser lúdico, porque a própria vida é vista como um jogo: citando Terêncio, Schopenhauer afirma que “a vida humana é como um jogo de dados”, que “o destino embaralha as cartas e nós jogamos”, ou ainda que a “vida é como um jogo de xadrez; traçamos um plano, porém esse fica, na partida, subordinado ao adversário e, na vida, ao destino” (SCHOPENHAUER, 2010). Se a vida é jogo, então só como jogo e por meio do jogo ela poderia ser desvendada. Se o plano é traçado por nós, a partida propriamente dita articula outros significados e sentidos.

O jogo tem despertado o interesse das mais diferentes culturas e épocas: das olimpíadas às copas de futebol, da ginástica às competições aéreas, atletas e público se reúnem em torno da efusão afetiva e da alegoria das concorrências. Nesse espaço, os homens aliviam suas tensões, desenvolvem suas criatividade, dão vazão a seus conflitos internos, alegram-se coletivamente. A vivência controlada das muitas emoções aí despertadas faz do jogo uma atividade relevante para a educação. Como ação, o jogo não apenas explica, mas também desperta as possibilidades de explicação. Como campo de jogo, a aula de Filosofia pode se tornar um espaço de expressão desse esforço em busca do sentido: algo motivante, alegre e criativo. Como isso pode ocorrer? Certamente a partir de uma atitude divertida frente aos textos e aos conceitos, com capacidade de respeito às regras, projetando os sentidos, promovendo o espírito crítico dos alunos pelo estabelecimento de “metas” corretas, claras e seguras para o jogo, pela promoção do bom cálculo, da boa estratégia, pela evocação da inspiração dentro dos limites. Não há jogo sem regras e como afirmou Nietzsche no parágrafo 258 de *A Gaia Ciência*, “nenhum vencedor acredita no acaso” (NIETZSCHE, 2002, p. 184) porque ele sabe que construiu a estratégia correta para alcançar a vitória.

Por isso, nenhum jogo é desprovido de razão. Mas também não é desprovido de afeto. Jogo (brincadeira) e projeto (intenção, estratégia intencional) não estão separados. Cabe ao professor de Filosofia reunir ambos em uma mesma aula. Essa ponderação é importante para que não se confunda jogo com um dos maiores problemas da educação: a indisciplina. O jogo exige disciplina, rigor, cuidado, e pode se tornar um antídoto porque desperta, com maior sorte, o interesse dos alunos, dispensando as várias técnicas repressivas infelizmente ainda em voga. A disciplina evoca, modernamente, o engajamento com a aula – enquanto, na

mesma medida, condena-se a prática da exclusão, usada durante muito tempo contra os indisciplinados. Obviamente esse não é um problema apenas da escola, mas da família e da sociedade como um todo. Mas na escola ele se amplifica. Ao criar uma disciplina aceita por si mesma, de modo interior, o jogo pode, enquanto metáfora, contribuir para a solução do problema da indisciplina porque, como afirmara Paulo Freire, toda disciplina nasce da autodisciplina – e é isso o que a metáfora do jogo evoca. Ou ainda aquilo que o pedagogo Júlio Groppa Aquino chama de *energia desperdiçada*, ou seja, a falta de regras ou a criação de regras inadequadas. Cada jogo, para funcionar, exige as regras corretas, e assim está posta a diferença entre a autoridade e o autoritarismo: a primeira faz o jogo, enquanto o segundo o impede.

Mais de 16 séculos após as experiências da Academia, do Liceu e do Jardim, as primeiras universidades surgem no século XIII, em cidades como Paris, Bolonha, Oxford, incorporando os ideais e os valores cultivados no mundo grego. Em uma sociedade como a nossa, que vive uma crise do conhecimento pela via da hipertrofia do “saber fazer” (*Homo faber*) em detrimento do “saber pensar” (*Homo sapiens*), não seria útil retomarmos, em todos os ambientes educativos, aqueles velhos ideais gregos sempre atuais?

Texto complementar

Indisciplina

(AQUINO, 1998, p. 194)

[...] A indisciplina parece ser uma resposta clara ao abandono ou à habilitação das funções docentes em sala de aula, porque é só a partir de seu papel evidenciado concretamente na ação em sala de aula que eles podem ter clareza quanto ao seu próprio papel de aluno, complementar ao de professor. Afinal, as atitudes de nossos alunos são um pouco a imagem de nossas próprias atitudes. [...] Por essa razão, talvez se possa entender a indisciplina como energia desperdiçada, sem um alvo preciso ao qual se fixar, e como uma resposta, portanto, ao que se oferta ao aluno. Enfim, a indisciplina do aluno pode ser compreendida como uma espécie de termômetro da própria relação do professor com seu campo de trabalho, seu papel e suas funções.

Autodisciplina

(FREIRE, 1989, p. 12)

Eu começaria por dizer que, para mim, toda disciplina envolve autodisciplina. Não há disciplina que não gere ao mesmo tempo o movimento de dentro para fora, como não há uma disciplina verdadeira se não há a capacidade. O sujeito da disciplina tem de se disciplinar. Eu diria que há duas disciplinas, em relação às vezes contraditória, que marcam a diferença com a indisciplina. Quer dizer, na indisciplina tu não tens autodisciplina nem disciplina. Quer dizer, a indisciplina é a licenciosidade, é o fazer o que quero, porque quero.

A disciplina é o fazer o que posso, o que devo e o que preciso fazer. Fazer o que é possível na disciplina, tornar possível o que agora é impossível diz respeito necessariamente à vida interior da pessoa. É assim que eu vejo o movimento interno e externo da disciplina. E para isso acho que a presença da autoridade é absolutamente indispensável.

A vida humana é como um jogo

(SCHOPENHAUER, 2010)

Quando olhamos para trás no caminho da vida; quando vislumbramos nosso labirinto de erros, vemos tantas sortes fracassadas, tantas desgraças provocadas, que nos inclinamos muito facilmente a exagerar as acusações que dirigimos a nós mesmos. Porque a marcha de nossa existência não é, unicamente, obra própria, mas o produto de dois fatores, a série de acontecimentos e a série de nossas decisões, que agem e se modificam reciprocamente. Ademais, para ambos os fatores, nosso horizonte é sempre muito limitado, visto que não podemos predizer nossas decisões com muita antecedência e menos ainda prever os acontecimentos; na verdade, apenas as decisões e acontecimentos presentes nos são realmente conhecidos. Por isso, enquanto nosso objetivo está ainda distante, não podemos sequer delinear o rumo até ele, e temos de nos dirigir aproximadamente e por proba-

bilidades; muitas vezes precisamos alterar nosso curso. Assim, tudo o que está em nosso poder é tomar nossas decisões de acordo com as circunstâncias presentes, com a esperança de nos aproximarmos do objetivo principal. Nesse sentido, os acontecimentos e nossas metas principais são comparáveis a duas forças que atuam em direções distintas, cuja diagonal resultante representa a marcha de nossa vida. Terêncio disse: *In vita est hominum quasi cum ludas tessaris: si illud, quod maxime opus est jactu, non cadit, illud quod cecidit forte, id arte ut corrigas* [a vida humana é como um jogo de dados; se não resulta aquilo que desejamos, devemos usar nossa habilidade para aproveitar o que o acaso nos ofereceu.]. É provável que tivesse em mente um jogo similar ao gamão. Ademais, podemos dizer que o destino embaralha as cartas e nós jogamos. Porém, para expressar o que quero dizer com isso, a melhor comparação é a seguinte. A vida é como um jogo de xadrez; traçamos um plano, porém esse fica, na partida, subordinado ao adversário e, na vida, ao destino. As modificações que, em consequência, nosso plano sofre são as mais das vezes tão grandes que em sua execução mal reconhecemos muitos de seus traços fundamentais.

As duas Lutas

(HESÍODO, 2006, p. 21-23)

Não há origem única de Lutas, mas sobre a terra
duas são! Uma louvaria quem a compreendesse,
condenável a outra é; em ânimo diferem ambas.
Pois uma é guerra má e o combate amplia,
funesta! Nenhum mortal a preza, mas por necessidade,
pelos desígnios dos imortais, honram a grave Luta.
A outra nasceu primeira da Noite Tenebrosa
e a pôs o Cronida altirregente no éter,

nas raízes da terra e para homens ela é melhor.
Esta desperta até o indolente para o trabalho:
pois um sente desejo de trabalho tendo visto
o outro rico apressado em plantar, semear e a
casa beneficiar; o vizinho inveja ao vizinho apressado
atrás de riqueza; boa Luta para os homens esta é;
o oleiro ao oleiro cobiça, o carpinteiro ao carpinteiro,
o mendigo ao mendigo inveja e o aedo ao aedo.
Ó Perses! Mete isto em teu ânimo:
a Luta malevolente teu peito do trabalho não afaste
para ouvir querelas na ágora e a elas dar ouvidos.
Pois pouco interesse há em disputas e discursos
para quem em casa abundante sustento não tem armazenado
na sua estação: o que a terra traz, o trigo de Deméter.
Fartado disto, fazer disputas e controvérsias
contar bens alheios poderias. Mas não haverá segunda vez
para assim agires. Decidamos aqui nossa disputa
com retas sentenças, que, de Zeus, são as melhores.
Já dividimos a herança e tu de muito mais te apoderando
levaste roubando e o fizeste também para seduzir reis
comedores-de-presentes, que este litígio querem julgar.
Néscios, não sabem quanto a metade vale mais que o todo
nem quanto proveito há na malva e no asfódelo.

Atividades

1. Elenque algumas características comuns que podem ser identificadas nas experiências das primeiras escolas filosóficas (Academia, Liceu e Jardim).

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

2. Mostre por que a disputa pode ser um método de conhecimento. Como isso poderia ocorrer em sala de aula?

3. Por que a Filosofia pode ser comparada com um esporte e como o jogo pode ser um instrumento de aprendizagem?

Dica de estudo

MALATO, Maria Luísa. **A Academia de Platão e a Matriz das Academias Modernas**. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/23056/2/luisamalatoacademia000092661.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2010.

Gabarito

1. Entre as características comuns às primeiras escolas filosóficas, podem se destacar que elas se constituem primeiro como espaço de convivência em que se pode experimentar na prática as teorias discutidas; organizam-se sem separar a formação intelectual da formação corporal (a saúde do corpo e a da mente são um único objetivo); são experiências que ocorrem como busca por certa autonomia em relação à vida social gregária, já que são estabelecimentos de ensino aos quais acorrem iniciados (malgrado isso, a experiência não é algo isolado da sociedade, já que nela se inclui o homem em geral que busca progredir no conhecimento e adquirir a sabedoria e a virtude); e estão amparadas na ideia de amizade, algo muito valorizado no mundo grego.
2. Como experiência de convivência, as escolas filosóficas primavam pela disputa, a franqueza, o espírito combativo em relação às ideias e saberes. Esse método era de muito auxílio tanto na produção quanto na avaliação do conhecimento em geral, porque, testado entre os pares, o conhecimento saía fortalecido e burilado. Esse método faz referência ao conceito de *agon* no mundo grego: a ideia de uma boa Éris, ou seja, uma luta e uma disputa produtivas que ajudam os indivíduos e a sociedade a crescerem continuamente.
3. Como jogo, a Filosofia perde alguma carga negativa que muitos alunos lhe associam e ganha uma noção de divertimento, no qual se joga com as ideias dentro de determinadas regras. Como técnica de ensino, ela promove a participação igualitária de todos os envolvidos, o entusiasmo, a busca pelo saber, a capacidade de lidar com o diferente, de mediar os conflitos, de aceitar as ideias dos outros. Como jogo, a Filosofia se aproxima de uma linguagem lúdica que favorece a aceitação das regras sem esforço e possibilita que seja controlado o dispêndio de energias.

Referências

AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, jul./dez. 1998.

DUVERNOY, Jean-François. **O Epicurismo e sua Tradição Antiga**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

D'ANTOLA, Arelette (Org.). **Disciplina na Escola**: autoridade *versus* autoritarismo. São Paulo: EPU, 1989.

EPICURO. **Antologia de Textos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).

FREIRE, Paulo. Dialogando sobre disciplina com Paulo Freire. In: D'ANTOLA, Arelette (Org.). **Disciplina na Escola**: autoridade *versus* autoritarismo. São Paulo: EPU, 1989.

HESÍODO. **Os Trabalhos e os Dias**. São Paulo: Iluminuras, 2006.

JAEGER, Werner. **Paideia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

KYLE, Donald G. **Sport and Spectacle in the Ancient World**. Malden/Oxford: Blackwell Publishing, 2007.

LAÉRTIOS, Diôgenes. **Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres**. 2. ed. Brasília: Editora da UnB, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. A disputa de Homero. In: _____. **Cinco Prefácios para Cinco Livros não Escritos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 1996.

_____. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. **Humano, Demasiado Humano II**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ONFRAY, Michel. **Contra-História da Filosofia, I**: as sabedorias antigas. São Paulo: WMF – Martins Fontes, 2008.

RICOUER, Paul. **La Métaphore Vive**. Paris: Seuil, 1975.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Aforismos para a Sabedoria de Vida**. Disponível em: <www.ateus.net/ebooks/acervo/aforismos_para_a_sabedoria_de_vida.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2010.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Duvidar, pensar: a didática cartesiana

Do ensino dos livros à descoberta do pensamento

Quando completou a primeira década de vida, em 1606, René Descartes (1596-1650) foi estudar no colégio jesuíta de La Flèche e lá permaneceu por cerca de nove anos.¹ Esse período foi determinante na formação do seu pensamento. A discussão crítica acerca da educação e dos ensinamentos recebidos dos jesuítas está na origem daquilo que convencionamos chamar de *filosofia cartesiana*. Dos primeiros aos últimos textos, Descartes não deixa de se referir à educação da infância como os erros da tradição que uma filosofia inédita (a cartesiana) deveria superar conjuntamente com uma série de indicações metodológicas sobre o modo mais adequado para apreender esse novo pensamento. Ainda que Descartes não tenha escrito nenhum texto específico sobre o ensino de Filosofia, a sua obra não está isenta de reflexões sobre o tema. O lapso de tempo que separa o *Discurso do Método* – obra inaugural dessa nova Filosofia – da segunda publicação dos *Princípios da Filosofia* acompanhados da “Carta-prefácio”² representa, muito certamente, a abertura de um original modo de pensar – de filosofar – de estudar e, até mesmo, de ler um livro de Filosofia, como o texto da “Carta-prefácio” nos revela:

[...] é que eu gostaria que primeiramente fosse inteiramente percorrido, assim como um romance, sem forçar muito a atenção nem se deter nas dificuldades que se podem encontrar, a fim de apreender a grosso modo quais são as matérias de que tratei; e depois [...] pode-se lê-lo uma segunda vez para observar a sequência de minhas razões, mas cumpre ainda uma vez não esmorecer caso não se possa reconhecê-la claramente em toda parte ou se não forem entendidas todas; é preciso apenas marcar com um traço de pena os lugares em que se encontre dificuldade e continuar a ler sem interrupção até o fim; depois, se se retomar o livro pela terceira vez, ousa crer que nele se encontrará a solução da maioria das dificuldades que foram marcadas antes; e que, se ainda restarem algumas, enfim se lhes encontrará a solução relendo. (DECARTES, 1968, p. 38)

¹ Essas datas não são precisas e não são aceitas sem confrontação entre diversos comentadores da obra de Descartes. Aqui tomamos como referência as indicações de Gaukroger (1999).

² Em 1644, Descartes publicou em latim o texto *Princípios da Filosofia de René Descartes*. No ano de 1647, acrescentou-lhe uma “Carta-prefácio” e publicou uma nova edição dos *Princípios* traduzida para o francês.

Mas é preciso considerar que as discussões de Descartes sobre o ensino de Filosofia e o melhor modo de ler Filosofia, como está dado no texto anterior, estão no centro de uma preocupação que envolve o destino da sua própria obra. Em 1646, seu discípulo Regius³ publicou um texto intitulado *Fundamenta Physice*. De inspiração cartesiana e destinado ao ensino e à divulgação do pensamento de Descartes, o manuscrito de Regius não passou, aos olhos de Descartes, de um grave desvio das lições construídas nas suas obras. Regius compreendeu muito mal a aplicação do método cartesiano, alterou a ordem das verdades e ignorou a Metafísica como a ciência dos princípios, fundamento de todas as ciências. Contra a interpretação de Regius (apenas uma pequena amostra das incompreensões históricas do cartesianismo), foi o próprio Descartes que reagiu com a publicação da “Carta-prefácio”: “por ter feito uma transcrição incompleta e modificado a ordem e até negado certas verdades da Metafísica [...] sou constrangido a desaprová-lo completamente” (DESCARTES, 1968, p. 44). Nos *Princípios da Filosofia* e na sua “Carta-prefácio”, Descartes retomou toda a sua Filosofia, voltou aos grandes temas do *Discurso do Método* (1637) e das *Meditações Metafísicas* (1641) e, depois, indicou um programa, uma ordem de estudos que deve ser observada na consideração do cartesianismo, da Filosofia que ele entendeu ser o pensamento do futuro. Sobre isso, para não cometermos os mesmos erros do discípulo Regius, acompanhemos as indicações do texto *Princípios da Filosofia* sobre a ordem e as matérias que devemos observar no estudo da Filosofia cartesiana:

[...] se queremos ocupar-nos, com seriedade, do estudo de Filosofia e da busca de todas as verdades que estamos em condição de conhecer, precisamos nos livrar, primeiramente, dos preconceitos, e propor a nós mesmos a rejeição de opiniões que antigamente tínhamos aceitado sob a forma de crença, até que a tenhamos examinado novamente. Passaremos em revista, depois, naquelas noções que são em nós e apenas adotaremos como autênticas as que se mostrarem de modo claro e distinto ao entendimento. Por esse processo conheceremos, em primeiro lugar, que existimos, enquanto a nossa natureza é pensar; e que existe um Deus do qual dependemos [...]. Além das noções que poderemos alcançar de Deus e do nosso pensamento, acharemos em nós o conhecimento de inúmeras proposições que são eternamente verdadeiras, como, exemplificando, que o nada não pode ser autor de nenhuma coisa etc. [...] Acharemos nisso a ideia de uma natureza corporal ou extensa [...] Comparando aquilo que vimos de compreender ao pesquisar estas coisas por ordem, com aquilo que imaginávamos antes de a termos desse modo pesquisado, habituar-nos-emos a formar conceitos nítidos e distintos. (DESCARTES, 1968, p. 105)

Portanto, em um primeiro momento os *Princípios* indicam os grandes temas de um curso de Filosofia. Como está dado no texto anterior, o ensino do cartesianismo supõe o mesmo itinerário – da metafísica à física –, os mesmos passos percorridos pela sua Filosofia, sendo preciso respeitar a ordem das matérias:

³ O médico e filósofo holandês, Regius (1598-1679) foi um dos principais divulgadores do cartesianismo em seu país. Após a publicação do seu manuscrito, ele entrou em disputa pública com Descartes, culminando com o rompimento, como a “Carta-prefácio” demonstra.

- duvido;
- penso, logo existo;
- Deus existe;
- a alma é distinta do corpo e é mais fácil de conhecer do que o corpo;
- as matemáticas são verdadeiras;
- as coisas materiais existem;
- a alma está unida ao corpo.

Depois, quase como um manual de Filosofia, Descartes expõe os fundamentos do seu pensamento, sempre a partir de definições breves, como se procurasse oferecer aos leitores o segredo – uma chave de leitura – do próprio cartesianismo.

Assim sendo, mesmo que não tenha elaborado uma reflexão pedagógica *stricto sensu*, Descartes não deixou de refletir sobre como devemos aprender e ensinar Filosofia. O que encontramos nos textos cartesianos é, antes de tudo, uma crítica ao ensinamento livresco e dogmático da tradição escolástica e, depois, a formulação de uma concepção de educação fundada na razão.

Mas é preciso considerar que o ensino do cartesianismo supõe, primeiro, o estabelecimento das condições críticas que tornam possível filosofar e aprender Filosofia: *duvidar e pensar*. É fundamental, por isso mesmo, percorrer os caminhos do *cogito* e experimentar a ocasião de descobrir a subjetividade como dúvida e pensamento.

Descartes não só pensou uma Filosofia e indicou um conjunto de assuntos e de temas filosóficos, mas, antes de tudo, apontou as causas que nos induzem ao erro e nos impedem de aprender. Causas, certamente, arraigadas na pedagogia escolar que o instruiu até a idade adulta. Nesse caso, antes de expor as condições críticas que estão implicadas ao estudo de Filosofia, objetivo central deste capítulo, é importante entender, mesmo em larga medida, o modelo de educação que o cartesianismo pretendeu superar através do ensino de uma nova Filosofia.

A formação intelectual de Descartes

Os colégios jesuítas, fundados no século XVI, eram parte essencial dos objetivos que marcaram o nascimento da Companhia de Jesus.⁴ Fundada durante o período da Reforma, ela foi uma força importante nos esforços da Contrarreforma católica diante do protestantismo. A nova ordem religiosa, pautada na obediência irrestrita ao papa, cumpria, inicialmente, duas tarefas estratégicas no contexto das lutas religiosas do século XVI: propagar a fé cristã para o mundo não cristão e renová-la por meio da educação.

O ensino nos seus colégios obedecia aos princípios da *Ratio Studiorum*, carta magna da educação jesuítica. Elaborado e revisto entre 1584 e 1599, esse documento não constitui propriamente uma teoria pedagógica e sim um código, um conjunto de normas e princípios destinados a disciplinar o currículo e os métodos de ensino nos colégios da Companhia.

No colégio La Flèche, Descartes recebeu uma educação integral, sem restrições aos cuidados do corpo e do espírito. No regime de internato, dispondo do mínimo de ligação possível com a família e a comunidade externa, a vida e os hábitos dos estudantes eram totalmente determinados pelo regime escolar – da quantidade de sal permitida na comida até o número de horas de estudo. Mas, por outro lado, ainda que a Companhia de Jesus – que tinha inspiração militar⁵ – estivesse a serviço dos interesses conservadores e contrarreformistas de Roma, os colégios jesuítas renovaram substancialmente os métodos de educação.

A formação intelectual dos alunos do colégio em La Flèche estava assentada na aquisição de duas virtudes consideradas de grande prestígio desde o tempo da sofística grega: a retórica e a erudição. Como os fundamentos da verdade estão nos livros e autores mapeados e reconhecidos pela Igreja, e como a primeira obrigação do cristão é ser fiel aos deveres e dogmas, o ensino apresentava aos estudantes, primeiramente, os fundamentos da verdade, buscando torná-los eruditos versados na escrita e nos argumentos que compõem o núcleo basilar dos dogmas teológicos, filosóficos e científicos. Depois, mas não menos importante, eles eram instruídos a demonstrar e desenvolver, por meio da lógica e de discursos arguciosos, essas verdades. Portanto, ao aluno era ensinado ler, interpretar, defender e, sobretudo, apresentar e ampliar o saber dado a partir dos textos selecionados.

⁴ Fundada em 15 de agosto de 1534, por Inácio de Loyola e outros seis estudantes (o francês Pedro Fabro, os espanhóis Francisco Xavier, Alfonso Salmerón, Diego Laynez, e Nicolau de Bobadilla, e o português Simão Rodrigues).

⁵ Inácio de Loyola foi militar antes de fundar a Companhia de Jesus: recuperando-se de ferimentos recebidos em combate (batalha de Pamplona, 20 de maio de 1521) e inspirado por uma série de leituras religiosas como a *Légenda Áurea: Vida dos Santos de Jacopo de Varazze*, ele escolheu como missão dedicar a sua vida à religião e à tarefa de conversão de infiéis.

Para dar conta desses objetivos conforme as indicações da *Ratio Studiorum*, os métodos de ensino compreendiam quatro momentos distintos muito bem articulados no processo de aprendizagem: *lectio*, *repetitones*, *sabbatinae disputationes* e *menstruae disputationes*.

Na *lectio*, os alunos eram instruídos a fazer a leitura e o comentário de um determinado texto – por exemplo, da *Suma Teológica*, de São Tomás de Aquino. Em seguida, deviam fazer uma síntese das aulas e textos estudados.

Então, como parte das *repetitones*, apresentavam e discutiam as dificuldades enfrentadas na interpretação dos textos.

Após esses dois primeiros passos, os alunos já se encontravam prontos para as disputas. As *sabbatinae disputationes* (disputas aos sábados) e as *menstruae disputationes* (disputas mensais) eram eventos muito significativos para todo colégio, pois cumpriam uma dupla função: da aprendizagem e do divertimento. As armas, nesse caso, eram o domínio dos textos (erudição) e a retórica. Um aluno, antecipadamente escolhido, apresentava uma tese e a defendia, enquanto outro, também previamente designado, oferecia objeções a essa tese. Parte essencial no processo de formação dos alunos, essas disputas eram, também verdadeiros espetáculos internos, aliando o aprendizado ao divertimento dos jogos.

Muito sensível ao estilo de vida renascentista e à necessidade de formar lideranças laicas, o cuidado com o corpo não era negligenciado na educação dos estudantes em La Flèche. No lugar de punições e castigos corporais, muito comuns em escolas e seminários medievais, entrou em cena um sistema de premiações e de distinções como forma de estimular o aprendizado. Teatro, jogos e esportes (natação, esgrima, equitação), danças (balé) eram incentivados e consistiam em importante núcleo do processo de educação, além de tornarem suportável aos jovens uma vida marcada pela clausura quase absoluta.

Assim, Descartes estudou em um colégio que, ao mesmo tempo, buscava permanecer fiel à tradição escolástica sem, contudo, descuidar das novas ideias e ciências que se destacaram no Renascimento. Ambiguamente, a educação jesuítica teve os benefícios e defeitos dessa dupla implicação: o respeito à tradição e o gosto da novidade.

Essa ambiguidade está refletida no currículo de estudos que o colégio La Flèche oferecia aos seus alunos. A formação básica contemplava dois grandes estágios, estruturados conforme a ordem curricular de tradição escolástica: o *trivium* e *quadrivium*.

Caminhos

Trivium significa “cruzamento e articulação de três ramos ou caminhos”. Esse grupo de disciplinas incluía a Lógica (ou Dialética), a Gramática e a Retórica.

Quadrivium significa “cruzamento de quatro ramos ou caminhos”. Estava voltado para o estudo da matéria, por meio do domínio da Aritmética (a teoria do número), da Música (aplicação da teoria do número), da Geometria (a teoria do espaço) e Astronomia (aplicação da teoria do espaço).

Nos primeiros cinco anos, os alunos estudavam Retórica, Lógica (Dialética), Gramática (latina e grega) e eram apresentados aos textos e autores clássicos gregos e latinos.

Após se familiarizarem com as línguas clássicas, sobretudo o latim, por meio do estudo de Gramática, Fábulas e Histórias, como Descartes descreve no *Discurso do Método*, os alunos eram instruídos a pensar e a argumentar com excelência. Estudavam as obras retóricas de autores latinos como Cícero e os filósofos gregos Platão e Aristóteles, sobretudo os tratados de *Poética* e *Retórica*, de Aristóteles. A apresentação de todos esses autores e temas se dava conforme uma rigorosa metodologia de ensino, obedecendo a regras estritas de interpretação e retórica, rigorosamente estruturadas em cinco etapas, como descreve Gaukroger:

A primeira parte da exposição era o *argumentum*, na qual fornecia um resumo geral da paisagem estudada. Em seguida vinha a *explanatio*, na qual se parafraseavam orações e frases dos trechos, para que se pudesse esclarecer o seu sentido. O que vinha a seguir não era uma investigação da substância do texto, mas uma *rhetórica*, na qual se examinava e elaborava a maneira como as regras da retórica, da poética, ou mesmo da simples gramática eram empregadas no texto. Essa era a parte mais extensa e mais minuciosa do exercício. Em seguida vinha a parte mais curta, a *eruditio*, na qual se expunham os fatos históricos que se pudessem fazer necessários à compreensão do texto. Por último as *latinitas*, forneciam-se citações de outros autores, para corroborar a gramática, o estilo e as imagens do texto. (GAUKROGER, 1999, p. 77)

Depois do ciclo de estudo das Letras, em um segundo momento os estudantes eram instruídos em Aritmética, Música, Geometria e Astronomia. Mas a diferença fundamental da escola de La Flèche em relação à tradição escolástica se refere às inovações curriculares que faziam parte desse último período de formação. Além das matérias citadas, Descartes aprendeu Metafísica, Filosofia natural e Ética, assuntos que usualmente não eram ensinados em outros colégios. Assim, no conjunto de estudos de La Flèche, a disposição das matérias per-

mitidas aos alunos buscava, mesmo que parcialmente, abranger uma formação humanística aliando ao ensino de Gramática, Retórica e Lógica, os estudos de Artes liberais,⁶ de textos de Filosofia e de Teologia e o cuidado com o corpo. Pelo estudo dos grandes textos clássicos (Homero, Platão, Cícero etc.), ainda muito cedo Descartes conheceu as fontes literárias e filosóficas greco-romanas que estão na origem do humanismo renascentista de filósofos como Montaigne e Maquiavel. Assim, Descartes não deixou de ter, no colégio jesuíta, uma formação secular, seja em função da estrutura curricular da escola ou, mesmo, para atender aos interesses político-religiosos que motivaram a fundação das escolas jesuíticas. Ademais, para combater os reformistas, todos os professores e alunos tinham que estar preparados integralmente: conhecer os clássicos gregos e latinos de tradição humanística – Homero, Virgílio e Cícero (talvez o autor mais estudado) –, assim como os textos científicos de Aristóteles presentes no currículo escolástico, eram parte essencial dos esforços de defesa da fé cristã e da autoridade do papa. Sobre esse ponto é importante lembrar que a Filosofia ensinada em La Flèche era, em grande medida, a Filosofia natural,⁷ e assim Descartes também aprendeu e discutiu os grandes temas da Biologia, da Física e da Astronomia, bem como, sem dúvida alguma, já tinha conhecimento, mesmo que superficial, dos argumentos de Copérnico e de Galileu sobre Astronomia e Física. Essa educação integral pode ser lida nas palavras do próprio Descartes no *Discurso do Método* (1991), onde, mesmo sem se referir a autores e disciplinas, ele não deixa de reconhecer a excelência do colégio, a complexidade e a riqueza dos ensinamentos que marcaram a primeira fase da sua vida:

E, no entanto, estivera numa das mais célebres escolas da Europa, onde pensava que deviam existir homens sapientes, se é que existem em algum lugar. Apreendera aí tudo o que os outros apreendiam, e mesmo, não me tendo contentado com as ciências que nos ensinavam, percorrera todos os livros daquelas que são consideradas as mais curiosas e as mais raras, que vieram a cair em minhas mãos. (DESCARTES, 1991, p. 30)

Com 18 anos de idade, após terminar os estudos em La Flèche, Descartes foi cursar Direito na Universidade de Poitiers. Sobre esse último período de estudos, infelizmente os relatos são escassos. Mas, ainda que tenha reconhecido o mérito e a importância de La Flèche, o próprio Descartes emitiu um julgamento muito severo sobre as matérias, os métodos e as etapas da sua educação até completar os seus estudos em Direito. Para Descartes, conforme o texto da primeira parte do *Discurso do Método*, toda a educação fundada na tradição só legou dúvida e incerteza:

⁶ As artes liberais são integradas pelas disciplinas que promovem o estudo de saberes de formação intelectual geral. Durante a Idade Média, englobavam as disciplinas dos dois grupos de formação básica: o *trivium* e o *quadrivium*.

⁷ A chamada *Filosofia Natural* estuda temas e disciplinas voltadas para o entendimento do universo físico: Astronomia, Física e Biologia.

Fui nutrido nas letras desde minha infância, e, por me haver persuadido de que, por meio delas podia-se adquirir um conhecimento claro e seguro sobre tudo o que é útil à vida, sentia extraordinário desejo de aprendê-las. Mas logo que terminei todo esse curso de estudos, ao fim do qual costuma-se ser recebido na fileira dos doutores, mudei inteiramente de opinião. Pois me achava enleado em tantas dúvidas e erros, que me parecia não haver obtido outro proveito, procurando instruir-me, senão o ter descoberto cada vez mais a minha ignorância. (DESCARTES, 1991, p. 30)

Portanto, semelhantemente à experiência socrática, Descartes, ao final do ciclo regular de estudos, descobre-se ignorante. No entanto, o autor do *Discurso do Método* não separa o sentimento de dúvida, agora muito diferente de Sócrates, do gosto amargo da ignorância. O balanço sobre todo o aprendizado é severo: anacronismo, falta de praticidade, diversidade e incerteza.

Por exemplo, Descartes revela sentimento de anacronismo no aprendizado das Línguas, das Fábulas e da História, matérias dos seus primeiros anos no colégio de La Flèche. Nas suas palavras, a leitura de bons livros “é qual uma conversação com as pessoas mais qualificadas dos séculos passados” (DESCARTES, 1991, p. 31). Porém, se o estudo dos livros antigos é uma boa ocasião para exercitar a imaginação, formular bons juízos e examinar melhor os nossos costumes, é preciso reconhecer o perigo desse diálogo qualificado, pois a leitura dos antigos é capaz de nos fazer esquecer do nosso próprio tempo e nos persuadir que nada de novo será possível: “[...] quando somos demasiado curiosos do que se praticava nos séculos passados, ficamos ordinariamente muito ignorantes das coisas que se praticam no presente” (DESCARTES, 1991, p. 31).

E, segundo o filósofo, o ensino e o uso das matemáticas pecavam pela falta de senso prático e pela visão pobre acerca do seu alcance como fundamento de todas as ciências. Ainda que, como nenhuma outra ciência, comportasse princípios universais e indubitáveis, a Matemática estava limitada ao terreno da Engenharia e da Guerra, não sendo ensinada ou mesmo apresentada de acordo com todas as suas possibilidades de emprego: “[...] mas não notava ainda o seu verdadeiro emprego e, pensando que servia apenas às artes mecânicas, espantava-me de que sendo seus fundamentos tão firmes e tão sólidos, não se tivesse edificado sobre eles nada de mais elevado” (DESCARTES, 1991, p. 32). No arranjo (estrutura) da Filosofia cartesiana, as Matemáticas aparecem como o modelo de verdade e fornecem as operações básicas do método: a intuição e a dedução.

Finalmente, o ensino da Filosofia e das Ciências só legou diversidade, controvérsia e, por isso mesmo, dúvida. Descartes não encontrou nenhuma ciência segura – fosse a Física, a Medicina, o Direito ou a Moral – e nenhum princípio filosófico universalmente válido: “Depois, quanto às outras ciências, na medida

em que tomavam os seus princípios da Filosofia, julgava que nada de sólido se pode construir sobre fundamentos tão pouco firmes” (DESCARTES, 1991, p. 32).

A origem da sua Filosofia está desenhada nessa experiência da educação e no julgamento rigoroso de todo saber. Inspirada na Matemática, quando se trata da verdade ela é radical: o conhecimento verdadeiro deve ser claro e distinto ou não é confiável, é apenas falsidade e ilusão. O problema maior de toda Filosofia e da educação fundada na tradição foi, de certo modo, não ter acolhido esse princípio de verdade: a clareza e a distinção.

Claro e distinto

Nos seus *Princípios de Filosofia*, Descartes oferece uma definição sobre o que vem a ser uma apreensão clara e distinta: “Denomino claro ao que é presente e evidente a um espírito atilado [...] E distinta aquela apreensão de tal maneira exata e diversa de todas as demais, que somente se compreende em si o que surge de modo manifesto ao que julga como convém.” (DESCARTES, 1968, p. 78)

A busca da verdade no “livro do mundo”

Se a verdade não está nos livros da tradição, onde devemos procurá-la? Após concluir os estudos regulares e se vendo diante desse desafio, Descartes não vislumbrou outra alternativa senão buscar a verdade no “livro do mundo”: “[...] empreguei o resto da minha mocidade em viajar, em ver cortes e exércitos, em frequentar gente de diversos humores e condições, em recolher diversas experiências [...]” (DESCARTES 1991, p. 33). Assim, em 1618 ele se alistou como voluntário no exército de Maurício de Nassau e viajou por vários países da Europa. No ano seguinte, tornando-se amigo do médico holandês Isaac Beeckman, que também era estudioso da Matemática e da Física, Descartes ampliou os seus conhecimentos, sobretudo de Matemática e Ciências Naturais. Mas sua experiência das viagens não foi isenta de frustração. Era novamente o princípio de uma verdade clara e distinta – portanto indubitável – que não estava dado nessa experiência, na leitura do “livro do mundo”, pois os costumes apresentam tanta diversidade como as teses de Filosofia. Depois, os maiores povos professam as ideias mais confusas e irracionais sobre todos os assuntos possíveis: “É certo que, enquanto me limitava a considerar os costumes dos outros homens, pouco encontrava que me satisfizesse, pois advertia neles quase tanta diversidade como a que notara anteriormente na filosofia” (DESCARTES, 1991, p. 33).

Mas a “leitura do mundo” e de sua diversidade não foi julgada como uma experiência completamente infrutífera por Descartes. Primeiramente, ao se viajar e observar outros povos e culturas, é reforçada a necessidade de se manter sempre atento e desconfiado acerca dos costumes e tradições. Nesse caso, a dúvida é vista como a vacina que nos impede de aceder às ideias confusas e obscuras. Depois, a confiança na razão é afirmada em detrimento do espetáculo provado pelos sentidos. Além disso, a experiência da diversidade dos costumes revigora a confiança na razão e ainda fornece o material básico dos princípios da moral cartesiana: “nem todos os povos que têm opiniões contrárias às nossas são bárbaros ou selvagens” (DESCARTES, 1991, p. 34). Desse modo, apoiado na razão e na experiência das viagens, na diversidade das opiniões e costumes, Descartes constrói na sua obra uma moral renovada, o que não é pouco. Mesmo que essa moral permaneça longe do princípio da clareza e da distinção, não é difícil perceber que está estruturada no poder de julgamento da razão e não nos costumes, que são sempre incertos e duvidosos. Esse poder de julgamento é capaz de nos proteger dos excessos, da anuência espontânea aos códigos da tradição e da obediência cega aos impulsos e às paixões dos sentidos. Conforme a terceira parte do *Discurso do Método*, a moral cartesiana é fundada em quatro máximas:

- obedecer às leis, aos costumes e à religião do seu país, acompanhando as opiniões mais moderadas;
- permanecer fiel aos princípios de conduta, ainda que duvidosos;
- governar seus desejos, com a convicção de que é mais fácil mudá-los do que alterar a ordem do mundo;
- cultivar a razão e buscar a verdade.

Portanto a experiência apenas reforça a importância de permanecer fiel à razão. No caso da moral, ainda que o julgamento jamais seja preciso e evidente, é a razão, apenas a razão que pode indicar as escolhas mais críveis, mais próximas da prudência e da justiça. Mas se a verdade da Filosofia e das ciências não está nos livros (a tradição) e nem no mundo (a experiência), que caminho devemos seguir? Para Descartes, o único caminho possível está no exame, no estudo do próprio Eu:

Mas, depois que empreguei alguns anos em estudar assim no livro do mundo, e em procurar adquirir alguma experiência, tomei a resolução de estudar também a mim próprio e de empregar todas as forças de meu espírito na escolha dos caminhos que devia seguir. O que me deu muito mais resultado, parece-me de que se jamais tivesse me afastado de meu país e de meus livros. (DESCARTES, 1991, p. 34)

A síntese de Descartes no *Discurso do Método*

A descoberta do Eu, da subjetividade como fonte do saber, lugar-comum na interpretação do cartesianismo, inaugurou uma nova Filosofia, instaurando a razão como fundamento da verdade e fez o mundo conhecer um modo de fazer Filosofia edificado na subjetividade. Mas não foi um acidente ou mero capricho intelectual do itinerário cartesiano o abandono da tradição e a recusa ao teste-munho dos sentidos. Isso representa, necessariamente, a obediência a um princípio de verdade, a uma exigência do próprio pensamento que se descobre livre porque experimenta a potência de conhecer por si e em si mesmo a verdade. Essa potência de conhecer exercida pela subjetividade é desvelada como poder de julgar logo na abertura do *Discurso do Método*: “[...] o poder de julgar e distinguir o verdadeiro do falso, que é propriamente o que se denomina bom senso ou razão, é naturalmente igual em todos os homens [...]” (DESCARTES, 1991, p. 29).

Se o poder de julgar, de conhecer o verdadeiro é comum a todos os homens, por que mais frequentemente erramos em vez de acertar? O próprio Descartes responde: “Pois não é suficiente ter o espírito bom, o principal é aplicá-lo bem” (DESCARTES, 1991, p. 29). E para aplicar o espírito bem é fundamental ter disciplina, conquistar um método. Se a unidade do saber é dada a partir da unidade do intelecto, é necessário, antes de tudo, aprender a conduzir com o intelecto retidão. Não conduzimos bem os nossos pensamentos porque somos precipitados e/ou cautelosos em demasia, e nesse caso precipitação e prevenção não passam de manifestações da vontade, impulsos que se sobrepõem ao entendimento e nos induzem ao erro em nossos julgamentos. Muito comum aos espíritos carregados de presunção, resulta quase sempre a precipitação em um julgamento sem ordem. Já a prevenção, típica dos espíritos humildes e modestos que não confiam no próprio poder de julgar, está sempre sujeita à opinião alheia. Agimos pela precipitação ou pela má prevenção porque nos falta rigor na consideração do verdadeiro e do falso – como, do mesmo modo, falta-nos a noção do tempo certo de julgar. E também erramos porque carecemos de uma espécie de ordem lógica para conduzir os pensamentos ou, além disso, porque não acreditamos que um pensamento livre tenha poder para desvendar a verdade:

[...] e o mundo compõe-se quase tão somente de duas espécies de espíritos [...] A saber, daqueles que crendo-se mais hábeis do que são, não podem precipitar em seus juízos, nem ter suficiente paciência para conduzir por ordem todos os seus pensamentos; [...] depois, daqueles que tendo bastante razão, ou modéstia, para julgar que são menos capazes de distinguir o verdadeiro do falso do que alguns outros, pelos quais podem ser instruídos, devem antes contentar-se em seguir as opiniões desses outros, do que procurar por si próprios outras melhores. (DESCARTES, 1991, p. 36)

Verdadeiras fraquezas do intelecto, impulsos volitivos que obstruem a boa aplicação da racionalidade, a precipitação e a prevenção só podem ser combatidas pelo método. Inspirado na Lógica e na Matemática – na Geometria e na Álgebra –, nas suas quatro regras o método cartesiano preconiza operações básicas: a intuição e a dedução.

De modo geral, a intuição é o ato de ver direta e imediatamente o espírito de uma ideia clara e distinta.

Já a dedução é o mover-se do pensamento que desliza e flui entre as partes e os objetos, opera por etapas e procura reconstruir as parcelas e os termos distintos como uma unidade.

A preferência de Descartes pelas matemáticas vem do fato de elas excluírem a possibilidade da controvérsia. Além disso, indiferentes sobre a existência ou não de seus objetos e universalmente empregadas (pois são a linguagem de todas as ciências), as matemáticas aparecem no sistema cartesiano como uma nova lógica capaz de suplantar a dialética e a silogística aristotélica ensinada nas escolas.

As quatro regras expostas no *Discurso do Método* remontam às *Regras para a Direção do Espírito* – título de um texto que permaneceu inédito até a morte de Descartes – e podem ser descritas conforme a seguir.

- Clareza e distinção: jamais aceitar alguma coisa como verdadeira se não for evidente, assim evitando que a razão dê crédito às opiniões obscuras e pouco confiáveis. O consentimento só deve ser dado ao que se apresenta ao intelecto como evidente, indubitável.
- Análise: frente a dificuldades, deve-se dividi-las até se chegar às ideias claras e distintas. Nesse caso, a regra supõe que o julgamento das partes (elementos simples) é sempre mais confiável que um juízo sobre a totalidade (elementos complexos).
- Ordem: o julgamento deve iniciar pelos elementos mais simples e então se dirigir até os mais complexos, pois obedecendo à lógica do princípio

da dedução presente nos exercícios e cálculos matemáticos, o encadeamento dos julgamentos encontra o seu melhor resultado quando parte do simples para o complexo.

- Enumeração: é necessário revisar, revistar e enumerar todas as etapas, todos os procedimentos. Nesse caso, é preciso verificar se nada escapou à razão e então realizar uma síntese.

Na perspectiva da filosofia cartesiana, essas regras possibilitam a realização de uma nova filosofia fundada na subjetividade, como nos revela a própria estrutura do *Discurso do Método*. Publicado na Holanda, sem a assinatura de Descartes, o *Discurso* é seguido de três ensaios científicos – “A Dióptrica”, “Os Meteoros” e “A Geometria” – com o objetivo de ilustrar a aplicação do método. No *Discurso*, Descartes também debate questões metafísicas, como as provas da existência do Eu pensante e de Deus, assim estabelecendo a universalidade do seu método. Além disso, com esse texto Descartes estabeleceu o poder do pensamento para descobrir e reconhecer a verdade:

E, tendo notado que nada há no *eu penso, logo existo*, que me assegure que digo a verdade, exceto que vejo mui claramente que, para pensar, é preciso existir, julguei poder tomar por regra geral que as coisas que concebemos mui clara e distintamente são todas verdadeiras [...]. (DESCARTES, 1991, p. 47)

No *Discurso do Método* encontramos, no mesmo texto, duas biografias. Na primeira, a partir de poucos relatos, descreve-se muito pobremente a vida do estudante René Descartes em La Flèche. Já na segunda, a mais interessante, é contada com detalhes a autodescoberta do sujeito moderno: o pensamento. *Autodescoberta* e não *nascimento* porque na verdade ele sempre existiu. Enquanto permanecia em uma existência interior, fechada em si mesma e sufocada pela tradição, não havia consciência do poder de pensar. Por isso mesmo essa descoberta não se deu sem rompimentos. Na biografia do pensamento, a tomada de consciência de si – antecipada pela formação de duas *personas* vividas e formadas integralmente na exterioridade (a força da tradição e a experiência do mundo) – expressa-se nas experiências do Eu que se descobre fundamento da verdade enquanto dúvida e pensamento: “duvido, logo existo.”

Texto complementar

Discurso do método: para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências (fragmentos)

(DESCARTES, 1991)

Primeira parte

O bom senso é a coisa do mundo melhor partilhada, pois cada qual pensa estar tão bem provido dele que mesmo os que são mais difíceis de contentar em qualquer outra coisa não costumam desejar tê-lo mais do que o têm. E não é verossímil que todos se enganem a tal respeito; mas isso antes testemunha que o poder de bem julgar e distinguir o verdadeiro do falso, que é propriamente o que se denomina o bom senso ou a razão, é naturalmente igual em todos os homens; e, destarte, que a diversidade de nossas opiniões não provém do fato de serem uns mais racionais do que outros, mas somente de conduzirmos nossos pensamentos por vias diversas e não considerarmos as mesmas coisas. Pois não é suficiente ter o espírito bom, o principal é aplicá-lo bem. As maiores almas são capazes dos maiores vícios, tanto quanto das maiores virtudes, e os que só andam muito lentamente podem avançar muito mais, se seguirem sempre o caminho reto, do que aqueles que correm e dele se distanciam.

Quanto a mim, jamais presumi que meu espírito fosse em nada mais perfeito do que os do comum; amiúde desejei mesmo ter o pensamento tão rápido, ou a imaginação tão nítida e distinta, ou a memória tão ampla ou tão presente, quanto alguns outros. E não sei de quaisquer outras qualidades, exceto as que servem à perfeição do espírito; pois, quanto à razão ou ao senso, posto que é a única coisa que nos torna homens e nos distingue dos animais, quero crer que existe inteiramente em cada um, e seguir nisso a opinião comum dos filósofos, que dizem não haver mais nem menos senão entre os acidentes, e não entre as formas ou naturezas dos indivíduos de uma mesma espécie.

Mas não temerei dizer que penso ter tido muita felicidade de me haver encontrado, desde a juventude, em certos caminhos, que me conduziram a considerações e máximas, de que formei um método, pelo qual me parece que eu tenha meio de aumentar gradualmente meu conhecimento, e de alçá-lo, pouco a pouco, ao mais alto ponto, a que a mediocridade de meu espírito e a curta duração de minha vida lhe permitam atingir. Pois já colhi dele tais frutos que, embora no juízo que faço de mim próprio eu procure pender mais para o lado da desconfiança do que para o da presunção, e que, mirando com um olhar de filósofo às diversas ações e empreendimentos de todos os homens, não haja quase nenhum que não me pareça vão e inútil, não deixo de obter extrema satisfação do progresso que penso já ter feito na busca da verdade e de conceber tais esperanças para o futuro que, se entre as ocupações dos homens puramente homens, há alguma que seja solidamente boa e importante, ousou crer que é aquela que escolhi.

Todavia, pode acontecer que me engane, e talvez não passe de um pouco de cobre e vidro o que eu tomo por ouro e diamantes. Sei como estamos sujeitos a nos equivocar no que nos tange, e como também nos devem ser suspeitos os juízos de nossos amigos, quando são a nosso favor. Mas estimaria muito mostrar, neste discurso, quais os caminhos que segui, e representar nele a minha vida como num quadro, para que cada qual possa julgá-la e que, informado pelo comentário geral das opiniões emitidas a respeito dela, seja este um novo meio de me instruir, que juntarei àqueles de que costumo me utilizar.

Assim, o meu desígnio não é ensinar aqui o método que cada qual deve seguir para bem conduzir sua razão, mas apenas mostrar de que maneira me esforcei por conduzir a minha. Os que se metem a dar preceitos devem considerar-se mais hábeis do que aqueles a quem as dão; e, se falham na menor coisa, são por isso censuráveis. Mas, não propondo este escrito senão como uma história, ou, se o preferirdes, como uma fábula, na qual, entre alguns exemplos que se podem imitar, se encontrarão talvez também muitos outros que se terá razão de não seguir, espero que ele será útil a alguns, sem ser nocivo a ninguém, e que todos me serão gratos por minha franqueza.

[...]

Segunda parte

[...]

Eu estudara um pouco, sendo mais jovem, entre as partes da Filosofia, a Lógica, e, entre as Matemáticas, a Análise dos geômetras e a Álgebra, três artes ou ciências que pareciam dever contribuir com algo para o meu desígnio. Mas, examinando-as, notei que, quanto à Lógica, os seus silogismos e a maior parte de seus outros preceitos servem mais para explicar a outrem as coisas que já se sabem, ou mesmo, como a arte de Lúlio, para falar, sem julgamento, daquelas que se ignoram, do que para aprendê-las. E embora ela contenha, com efeito, uma porção de preceitos muito verdadeiros e muito bons, há todavia tantos outros misturados de permeio que são ou nocivos, ou supérfluos, que é quase tão difícil separá-los quanto tirar uma Diana ou uma Minerva de um bloco de mármore que nem sequer está esboçado. Depois, com respeito à Análise dos antigos e à Álgebra dos modernos, além de se estenderem apenas a matérias muito abstratas, e de não parecerem de nenhum uso, a primeira permanece sempre tão adstrita à consideração das figuras que não pode exercitar o entendimento sem fatigar muito a imaginação; e esteve-se de tal forma sujeito, na segunda, a certas regras e certas cifras, que se fez dela uma arte confusa e obscura que embaraça o espírito, em lugar de uma ciência que o cultiva. Por esta causa, pensei ser mister procurar algum outro método que, compreendendo as vantagens desses três, fosse isento de seus defeitos. E, como a multidão de leis fornece amiúde escusas aos vícios, de modo que um Estado é bem melhor dirigido quando, tendo embora muito poucas, são estritamente cumpridas; assim, em vez desse grande número de preceitos de que se compõe a Lógica, julguei que me bastariam os quatro seguintes, desde que tomasse a firme e constante resolução de não deixar uma só vez de observá-los.

O primeiro era o de jamais acolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal; isto é, de evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e de nada incluir em meus juízos que não se apresentasse tão clara e tão distintamente a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida.

O segundo, o de dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-las.

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

E o último, o de fazer em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de nada omitir.

[...]

Terceira parte

E enfim, como não basta, antes de começar a reconstruir a casa onde se mora, derrubá-la, ou prover-se de materiais e arquitetos, ou adestrar-se a si mesmo na arquitetura, nem, além disso, ter traçado cuidadosamente o seu projeto; mas cumpre também ter-se provido de outra qualquer onde a gente possa alojar-se comodamente durante o tempo em que nela se trabalha; assim, para não permanecer irresoluto em minhas ações, enquanto a razão me obrigasse a sê-lo, em meus juízos, e de não deixar de viver desde então de o mais felizmente possível, formei para mim mesmo uma moral provisória, que consistia apenas em três ou quatro máximas que eu quero vos participar.

A primeira era obedecer às leis e aos costumes de meu país, retendo constantemente a religião em que Deus me concedeu a graça de ser instruído desde a infância, e governando-me, em tudo o mais, segundo as opiniões mais moderadas e as mais distanciadas do excesso, que fossem comumente acolhidas em prática pelos mais sensatos daqueles com os quais teria de viver. Pois, começando desde então a não contar para nada com as minhas próprias opiniões, porque eu as queria submeter todas a exame, estava certo de que o melhor a fazer era seguir as dos mais sensatos. E, embora

haja talvez, entre os persas e chineses, homens tão sensatos como entre nós, parecia-me que o mais útil seria pautar-me por aqueles entre os quais teria de viver; e que, para saber quais eram verdadeiramente as suas opiniões, devia tomar nota mais daquilo que praticavam do que daquilo que diziam; não só porque, na corrupção de nossos costumes, há poucas pessoas que queiram dizer tudo o que acreditam, mas também porque muitos o ignoram, por sua vez; pois, sendo a ação do pensamento, pela qual se crê uma coisa, diferente daquela pela qual se conhece que se crê nela, amiúde uma se apresenta sem a outra. E, entre várias opiniões igualmente aceites, escolhia apenas as mais moderadas: tanto porque são sempre as mais cômodas para a prática, e verossimilmente as melhores, pois todo excesso costuma ser mau, como também a fim de me desviar menos do verdadeiro caminho, caso eu falhasse, do que, tendo escolhido um dos extremos, fosse o outro o que deveria ter seguido. E, particularmente, colocava entre os excessos todas as promessas pelas quais se cerceia em algo a própria liberdade. Não que desaprovasse as leis que, para remediar a inconstância dos espíritos fracos, permitem, quando se alimenta algum bom propósito, ou mesmo, para a segurança do comércio, algum desígnio que seja apenas indiferente, que se façam votos ou contratos que obriguem a perseverar nele; mas porque não via no mundo nada que permanecesse sempre no mesmo estado, e porque, no meu caso particular, como prometia a mim mesmo aperfeiçoar cada vez mais os meus juízos, e de modo algum torná-los piores, pensaria cometer grande falta contra o bom senso, se, pelo fato de ter aprovado então alguma coisa, me sentisse na obrigação de tomá-la como boa ainda depois, quando deixasse talvez de sê-lo, ou quando eu cessasse de considerá-la tal.

Minha segunda máxima consistia em ser o mais firme e o mais resolutivo possível em minhas ações, e em não seguir menos constantemente do que se fossem muito seguras as opiniões mais duvidosas, sempre que eu me tivesse decidido a tanto. Imitando nisso os viajantes que, vendo-se extraviados nalguma floresta, não devem errar volteando, ora para um lado, ora para outro, nem menos ainda deter-se num sítio, mas caminhar sempre o mais reto possível para um mesmo lado, e não mudá-lo por fracas razões, ainda que no começo só o acaso talvez haja determinado a sua escolha: pois, por este meio, se não vão exatamente aonde desejam, ao menos chegarão no fim a alguma parte, onde verossimilmente estarão melhor do que no meio de

uma floresta. E, assim como as ações da vida não suportam às vezes qualquer delonga, é uma verdade muito certa que, quando não está em nosso poder o discernir as opiniões mais verdadeiras, devemos seguir as mais prováveis; e mesmo, ainda que não notemos em umas mais probabilidades do que em outras, devemos, não obstante, decidir-nos por algumas e considerá-las depois não mais como duvidosas, na medida em que se relacionam com a prática, mas como muito verdadeiras e muito certas, porquanto a razão que a isso nos decidiu se apresenta como tal. E isto me permitiu, desde então, libertar-me de todos os arrependimentos e remorsos que costumam agitar as consciências desses espíritos fracos e vacilantes que se deixam levar inconstantemente a praticar, como boas, as coisas que depois julgam más.

Minha terceira máxima era a de procurar sempre antes vencer a mim próprio do que à fortuna, e de antes modificar os meus desejos do que a ordem do mundo; e, em geral, a de acostumar-me a crer que nada há que esteja inteiramente em nosso poder, exceto os nossos pensamentos, de sorte que, depois de termos feito o melhor possível no tocante às coisas que nos são exteriores, tudo em que deixamos de nos sair bem é, em relação a nós, absolutamente impossível. E só isso me parecia suficiente para impedir-me, no futuro, de desejar algo que eu não pudesse adquirir, e, assim, para me tornar contente. Pois, inclinando-se a nossa vontade naturalmente a desejar só aquelas coisas que nosso entendimento lhe representa de alguma forma como possíveis, é certo que, se considerarmos todos os bens que se acham fora de nós como igualmente afastados de nosso poder, não lamentaremos mais a falta daqueles que parecem dever-se ao nosso nascimento, quando deles formos privados sem culpa nossa, do que lamentamos não possuir os reinos da China ou do México; e que fazendo, como se diz, da necessidade virtude, não desejaremos mais estar sãos, estando doentes, ou estar livres, estando na prisão, do que desejamos ter agora corpos de uma matéria tão pouco corruptível quanto os diamantes, ou asas para voar como as aves. Mas confesso que é preciso um longo exercício e uma meditação amiúde reiterada para nos acostumarmos a olhar por este ângulo todas as coisas; e creio que é principalmente nisso que consistia o segredo desses filósofos, que puderam outrora subtrair-se ao império da fortuna e, malgrado as dores e a pobreza, disputar felicidade aos seus deuses. Pois, ocupando-se incessantemente em considerar os limites que lhes eram prescritos pela natureza,

persuadiram-se tão perfeitamente de que nada estava em seu poder além dos seus pensamentos, que só isso bastava para impedi-los de sentir qualquer afecção por outras coisas; e dispunham deles tão absolutamente, que tinham neste caso especial certa razão de se julgarem mais ricos, mais poderosos, mais livres e mais felizes que quaisquer outros homens, os quais, não tendo esta filosofia, por mais favorecidos que sejam pela natureza e pela fortuna, jamais dispõem assim de tudo quanto querem.

Enfim, para a conclusão dessa moral, decidi passar em revista as diversas ocupações que os homens exercem nesta vida, para procurar escolher a melhor; e, sem que pretenda dizer nada sobre as dos outros, pensei que o melhor a fazer seria continuar naquela mesma em que me achava, isto é, empregar toda a minha vida em cultivar minha razão, e adiantar-me, o mais que pudesse, no conhecimento da verdade, segundo o método que me prescrevera. Eu sentira tão extremo contentamento, desde quando começara a servir-me deste método, que não acreditava que, nesta vida, se pudessem receber outros mais doces, nem mais inocentes; e, descobrindo todos os dias, por seu meio, algumas verdades que me pareciam assaz importantes e comumente ignoradas pelos outros homens, a satisfação que isso me dava enchia de tal modo meu espírito, que tudo o mais não me tocava. Além do que, as três máximas precedentes não se baseavam senão no meu intuito de continuar a me instruir: pois, tendo Deus concedido a cada um de nós alguma luz para discernir o verdadeiro do falso, não julgaria dever contentar-me, um só momento, com as opiniões de outrem, se não me propusesse empregar o meu próprio juízo em examiná-las, quando fosse tempo; e não saberia isentar-me de escrúpulos, ao segui-las, se não esperasse não perder com isso ocasião alguma de encontrar outras melhores, caso as houvesse. E, enfim, não saberia limitar os meus desejos, nem estar contente, se não tivesse trilhado um caminho pelo qual, pensando estar seguro da aquisição de todos os conhecimentos de que fosse capaz, julgava estar seguro da aquisição de todos os verdadeiros bens que alguma vez viessem a estar em meu alcance; tanto mais que, não se inclinando a nossa vontade a seguir ou fugir a qualquer coisa, senão conforme o nosso entendimento lha represente como boa ou má, basta bem julgar, para bem proceder, e julgar o melhor possível para proceder também da melhor maneira, isto é, para adquirir todas as virtudes e, conjuntamente, todos os outros bens que se possam adquirir; e, quando se está certo de que é assim, não se pode deixar de ficar contente. [...]

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

2. Apresente as regras do método cartesiano estabelecidas no *Discurso do Método* e discuta a sua aplicação.

[illegible]

3. Explique as condições críticas para o estudo de Filosofia segundo a perspectiva cartesiana.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins or other markings on the paper.

Dicas de estudo

DESCARTES. Dirigido por Roberto Rossellini. Itália, 1974. Distribuição: Versátil Home Vídeo.

SILVA, Franklin Leopoldo e. **Descartes**: a metafísica da modernidade. São Paulo: Moderna, 1998.

Gabarito

1. No colégio La Flèche, Descartes recebeu uma educação integral, sem restrições aos cuidados do corpo e do espírito. Estruturando a formação básica dos estudantes em dois grandes estágios, o ensino em La Flèche abrangia o *trivium* e *quadrivium*, conforme a ordem curricular de tradição escolástica. No estágio inicial, os primeiros cinco anos, os alunos estudavam Retórica, Lógica (Dialética), Gramática, Latim e Grego, sendo apresentados os clássicos dessas línguas. Em um segundo momento, eram instruídos em Aritmética, Música, Geometria e Astronomia. A diferença fundamental entre La Flèche e a escolástica era as inovações curriculares no último período de formação: além das matérias tradicionais, Descartes apreendeu Metafísica, Filosofia natural e Ética, que não eram usuais em outros colégios. No colégio de Flèche, a disposição das matérias buscava, mesmo que parcialmente, proporcionar uma formação humanística, à Gramática, à Retórica e à Lógica aliando os estudos de letras e de artes liberais, textos de Filosofia e Teologia e o cuidado com o corpo. A Filosofia ensinada em La Flèche era, em grande medida, a “filosofia natural” e assim, Descartes não deixou de ter uma formação secular, aprendeu e discutiu os grandes temas da Biologia, da Física e da Astronomia e, sem dúvida alguma, já tinha conhecimento (mesmo que superficial) dos argumentos de Copérnico e de Galileu sobre Astronomia e Física.
2. As quatro regras do método cartesiano são 1) clareza e distinção (aceitar como verdadeiro apenas o que for evidente, evitando que a razão dê crédito às opiniões obscuras e pouco confiáveis); 2) análise (dividir as dificuldades até chegar às ideias claras e distintas, pois o julgamento das partes, ou os elementos simples, é sempre mais confiável que um juízo sobre a totalidade, ou os elementos complexos); 3) ordem (pelo princípio da dedução, o encadeamento dos julgamentos encontra seu melhor re-

sultado indo do simples para o complexo); e 4) enumeração (revisar todas as etapas e procedimentos, verificando se nada escapou à razão, e realizar uma síntese). Na perspectiva cartesiana, essas regras possibilitam uma nova filosofia. Inspirado na Matemática, o método cartesiano propõe uma aplicação universal, sobretudo porque orienta não uma atividade específica, mas o próprio pensamento em direção à verdade, seja nas Ciências Naturais, seja na Metafísica.

3. O que encontramos nos textos cartesianos é, antes de tudo, uma crítica ao ensinamento livresco e dogmático da tradição escolástica e, depois, a formulação de uma educação fundada na razão, pois a razão é a matriz teórica que estabelece as condições críticas para o estudo da Filosofia – duvidar e pensar –, que de modo geral estão fundadas na própria natureza do pensamento. Sempre atento ao método (as regras para bem conduzir à razão), o pensamento acolhe como verdadeiro somente o que se apresenta claro e distinto.

Referências

DESCARTES, René. **Princípios de Filosofia**. São Paulo: Hemus, 1968.

_____. Discurso do Método. In: _____. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Abril Cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores).

GAUKROGER, Stephen. **Descartes**: uma biografia intelectual. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

GOUHIER, Henri. **Descartes, Essais sur le Discours de la Méthode, la Morale et la Métaphysique**. Paris: Vrin, s.d.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

RATIO STUDIORUM. Disponível em: <www.bc.edu/libraries/collections/collinfo/digitalcollections/ratio/ratiohome.html>. Acesso em: 29 jul. 2010.

RATIO STUDIORUM. Disponível em: <www.newadvent.org/cathen/12654a.htm>. Acesso em: 29 jul. 2010.

SILVA, Franklin Leopoldo e. **Descartes**: a metafísica da modernidade. Moderna: São Paulo, 1998.

Estudar e conhecer: a importância da História da Filosofia

A História da Filosofia não é apenas mais uma disciplina destinada a complementar as grades curriculares no ensino de Filosofia; muito além de cumprir um papel auxiliar, ela se constituiu, fundamentalmente, desde a Filosofia hegeliana no século XIX, no núcleo central a partir do qual todo ensino de Filosofia, em todos os níveis, deve estar articulado. As grades curriculares dos cursos universitários de formação filosófica, tanto em bacharelado como em licenciatura, encontram na História da Filosofia, usualmente dividida em períodos – Antigo, Medieval, Moderno e Contemporâneo –, a carga horária privilegiada e a distribuição dos conteúdos de ensino. Assim também ocorreu muito recentemente, quando se tratou de pensar a organização do currículo de Filosofia para o Ensino Médio no Brasil. Um exame rápido acerca dos diferentes documentos oficiais que orientam e normatizam o ensino de Filosofia no país sustentam inequivocamente a centralidade da História da Filosofia. Sobre isso, vejamos o que diz o texto das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* sobre o lugar da História da Filosofia (BRASIL, 2006, p. 27):

É salutar, portanto, para o ensino da Filosofia que nunca se desconsidere a sua história, em cujos textos reconhecemos boa parte de nossas medidas de competência e também elementos que despertam nossa vocação para o trabalho filosófico. Mais que isso, é recomendável que a história da Filosofia e o texto filosófico tenham papel central no ensino da Filosofia, ainda que a perspectiva adotada pelo professor seja temática [...].

Mas essa centralidade da História da Filosofia não é apenas uma decisão político-pedagógica. Muito pelo contrário, essas orientações e decisões estão fundadas e têm sido constantemente reafirmadas pelas diversas representações da práxis filosófico-pedagógica. É o caso, por exemplo, do incontável número de publicações sobre o tema. As obras coletivas de História da Filosofia não param de se renovar e, muito frequentemente, o professor encontra no próprio itinerário listado por esses manuais um programa de aulas pronto para usar no seu curso de Filosofia.

As primeiras obras de História da Filosofia remontam à Filosofia grega antiga. Na *Metafísica* de Aristóteles e nos textos de seu discípulo Teofrasto¹ já encontramos os primeiros excertos sobre a História da Filosofia destinados a sistematizar o conhecimento filosófico do momento, oferecendo aos leitores a sucessão de reflexões até então realizadas. Hegel, ao apresentar a sua história da Filosofia no início do século XIX, listou e avaliou vários títulos sobre o tema, entre compêndios e manuais escritos a partir do século XVII que ele considerava mais adequados ao estudo e ensino da disciplina nos ginásios e nas universidades. Para o filósofo alemão, os manuais são estrategicamente importantes. Primeiro, têm o mérito, muitas vezes, de substituir as fontes originais, permitindo para todas as gerações acesso indireto às obras clássicas. Depois, também preservam o conteúdo de textos que foram completamente perdidos e, por isso mesmo, permanecem como fontes de referência: nesses casos, “forçoso é recorrer a historiadores e a outros escritores” (HEGEL, 1999, p. 453). Mas, além de manter viva a letra de obras raras e sempre difíceis de serem encontradas, essas grandes enciclopédias de ideais cumprem um papel didático na economia do processo de aprendizagem, na medida em que resumem, destacam e indicam um caminho de leitura dos clássicos e apresentam as questões mais significativas dos sistemas filosóficos, principalmente quando se trata de obras de grande extensão: “Há também períodos, seria de desejar que alguém já tivesse lido e resumido as obras dos filósofos: muitos escolásticos deixaram obras em 16, 24, 26 volumes in-fólio” (HEGEL, 1999, p. 453).

Assim, a História da Filosofia é o fundamento pedagógico que orienta a totalidade do ensino de Filosofia, determinando o tempo – a duração –, circunscrevendo o espaço – o lugar – e oferecendo a matéria – o conteúdo – para o ensino de Filosofia.

A História da Filosofia como problema didático

Contudo, organizar o ensino de Filosofia por meio da História da Filosofia não é o único caminho de que dispomos. Além disso, esse ponto de vista não parece contar com um acordo unânime entre os filósofos e pedagogos. Podemos, em

¹ Teofrasto foi um filósofo grego da escola peripatética. Discípulo favorito de Aristóteles, após a morte de seu mestre o sucedeu na direção do Liceu. Nasceu em Lesbos e estudou Filosofia em Atenas, primeiro com Platão. Teofrasto compôs um grande compêndio das doutrinas dos filósofos anteriores. O texto infelizmente foi perdido, mas muito provavelmente, conforme encontramos em textos de filósofos posteriores, a obra de Teofrasto serviu de base para boa parte da doxografia, que é a nossa principal fonte de informações sobre os filósofos pré-socráticos. Como Sócrates e Aristóteles, Teofrasto foi acusado de impiedade, mas diferentemente de Sócrates, foi absolvido pelo júri ateniense. Teofrasto morreu em 287 a.C., depois de ter comandado o Liceu por cerca de 35 anos.

um sentido contrário, articular o ensino de Filosofia a partir de outras perspectivas, por exemplo, trabalhando livremente temas e/ou problemas. Além do mais, o ensino de História da Filosofia carrega em si um grande perigo: ao quisermos apresentar tudo, ao tentarmos percorrer a história erudita do passado, corremos o risco de não dizermos nada de substancial e apenas construirmos uma caricatura superficial da própria Filosofia, um tipo de acidente a que estamos sujeitos, principalmente quando nos limitamos a seguir a Filosofia disposta nos manuais. O filósofo Descartes não apenas fez uma crítica contundente ao estudo enciclopédico de Filosofia mas também indicou que a melhor maneira de estudar Filosofia e alcançar a sabedoria é desconstruir a tradição filosófica, já que ela não passa de uma galeria de diversidades e dúvidas. Assim, antes de começarmos a estudar Filosofia por meio de um exame dos fundamentos filosóficos, conforme estabelece Descartes na *Carta-Prefácio dos Princípios da Filosofia*, devemos nos desfazer dos prejuízos da erudição, isto é, da própria História da Filosofia: “Isto ao contrário do que se disse há pouco dos que se principiaram pela antiga Filosofia que, quanto mais se dedicaram ao estudo dela, menos capacitados estão para compreender a verdadeira” (DESCARTES, 1968, p. 37).

Nietzsche, no texto *Schopenhauer Educador*, mesmo recorrendo a argumentos diferentes do cartesianismo, também realiza uma crítica radical ao sustentar que a Filosofia e o próprio filosofar são distintos da História da Filosofia. Quando ensinamos essa disciplina, impondo aos estudantes um amontoado de ideias, além de tornar o processo educativo pouco criativo e muito enfadonho, nós os afastamos do estudo da verdadeira Filosofia e, desse modo, agimos contra o sentimento de amizade – *philia* – pela sabedoria – *sophia*. Ao criticar o ensino nas universidades alemãs, Nietzsche nos adverte para a morte da Filosofia, pois, quando recorremos à exposição formal e erudita da história dos pensamentos, na verdade não educamos para a sabedoria, nada mais fazemos do que preparar os estudantes para provas e exames. Por isso mesmo, em função desse ensino enciclopédico, estranho ao filosofar, conforme as palavras de Nietzsche, a Filosofia, muito frequentemente, é motivo de escárnio, de dúvida e de desprezo entre os alunos:

E agora pense-se em uma cabeça juvenil, sem muita experiência de vida, em que cinquenta sistemas em palavras e cinquenta críticas desses sistemas são guardados juntos e misturados – que aridez, que selvageria, que escárnio, quando se trata de uma educação para a filosofia! Mas, de fato, todos reconhecem que não se educa para ela, mas para uma prova de Filosofia: cujo resultado, sabidamente e de hábito, é que quem sai dessa prova – ai, dessa provação! – confessa a si mesmo com um profundo suspiro: “Graças a Deus que não sou filósofo, mas cristão e cidadão do meu Estado”. (NIETZSCHE, 1983, p. 81)

Mas então, após as advertências de Descartes e Nietzsche, por que ainda conservamos a preferência pelo ensino de História da Filosofia? Por que a História da Filosofia é uma disciplina central e quase obrigatória nos currículos das nossas escolas e das universidades?

Foi Hegel, como já adiantamos, quem elegeu a História da Filosofia como paradigma e fundamento do ensino de Filosofia. Nos seus textos sobre ensino e História da Filosofia, encontramos as justificativas e as razões filosófico-pedagógicas que não nos autorizam a ensinar a filosofar sem antes aprender a própria Filosofia.

O ensino da História da Filosofia e a verdade

Na História da Filosofia, encontramos a tradição filosófica, as manifestações da razão que nos permitem reconhecer o estado atual da nossa Filosofia pelo confronto com o passado. A História da Filosofia é o maior empreendimento da razão, é um espelho que reflete os resultados do trabalho do pensamento do homem, em forma de questões, conceitos, dúvidas e certezas. Na História da Filosofia descobrimos as diferentes Filosofias que nasceram na Grécia antiga, há cerca de 2 700 anos, os momentos gloriosos em que o Espírito² se realizou e se deixou transparecer por meio de um dos seus maiores empreendimentos: a Filosofia. Por meio do estudo da História da Filosofia podemos acompanhar o nascimento do pensamento racional, os seus sucessivos desenvolvimentos e acontecimentos. É a exposição mais íntima do trabalho do pensamento, é o resultado mais evidente da atividade racional:

A História da Filosofia representa a série dos espíritos nobres, a galeria dos heróis da razão pensante, os quais, graças a essa razão, lograram penetrar na essência das coisas, da natureza e do espírito, na essência de Deus, conquistando assim com o próprio trabalho o mais precioso tesouro: o do conhecimento racional. (HEGEL, 1999, p. 381)

No entanto, na medida em que a História da Filosofia oferece um programa completo de estudos, enumera a ordem e as questões que devem ser examinadas, elenca obras e autores, ela não deixa de colocar em questão o sentido da própria Filosofia, pois, ao circunscrever obras e autores que passam a ser reconhecidos como cânones fundamentais da Filosofia, indica o que é e o que não é estritamente filosófico. Por isso mesmo, não seria demais dizer que quando escolhemos um livro de Filosofia nos deparamos com uma perspectiva sobre o sentido da própria Filosofia, muitas vezes concebido como o momento e sentido

² Hegel usa Espírito (*Geist*) de maneira muito variada no decorrer da sua obra. O sentido que procuramos significar aqui se refere à mente humana e os seus produtos, em oposição à Natureza. Entre esses produtos, como Hegel mostrou na *Fenomenologia do Espírito*, está a Filosofia, concebida como a expressão mais alta e mais clara do Espírito.

único da Filosofia. Mas, nesse caso, a qual Filosofia devemos nos dedicar? Como reconhecer a Filosofia verdadeira que devemos estudar diante da diversidade de escolas de pensamento e obras? Além do mais, por que devemos voltar a uma determinada Filosofia como a de Platão? O platonismo não é uma Filosofia do passado? Afinal, a galeria de heróis da razão, como Hegel denomina a História da Filosofia, não é um museu de curiosidades acerca de ideias mortas?

Para compreendermos a História da Filosofia devemos buscar o nexo essencial que liga o passado ao estado atual da Filosofia. Esse nexo não pode ser imposto, pois não é exterior ao desenvolvimento do pensamento racional: ao contrário, é intrínseco à própria História da Filosofia e só pode ser encontrado nos textos filosóficos, nas palavras dos filósofos. Nessa perspectiva, somente vamos entender o sentido da História da Filosofia e da própria Filosofia diante de um exame do conteúdo, da materialidade e dos empreendimentos filosóficos. O conteúdo é dado pelas ideias, e não por fatos exteriores ou por acidentes. Os temas filosóficos mais evidentes versam, na leitura hegeliana, sobre Deus, natureza e espírito. Procurar o que seria História da Filosofia a partir dos temas pode nos dizer o que é um discurso filosófico, porém não indica quando não é, já que a Filosofia é livre e além desses temas clássicos encontramos discussões racionais sobre inúmeros aspectos da realidade. Mas as coisas começam a se definir melhor quando reconhecemos que as verdadeiras fontes da História da Filosofia não são os historiadores ou mesmo os grandes manuais, mas as ideias que se apresentam indiscutivelmente nas obras de Filosofia. Assim, a galeria de pensadores que Hegel cita deve ser incorporada às obras dos grandes filósofos, pois somente reconheço uma Filosofia ou, ainda, um filósofo por meio da sua obra. Portanto, antes de tudo, temos que reconhecer a autonomia da obra filosófica, o seu caráter livre das questões subjetivas, históricas ou sociais. Como estabeleceu Hegel, se a História da Filosofia é a galeria dos espíritos nobres, dos heróis da razão, isso não quer dizer que o seu estudo seja uma análise de atos e acontecimentos individuais ou, mesmo, um exame de personalidades ou, ainda, dos momentos de crise social e política: “[...] as obras são tanto mais insígnias quanto menos a responsabilidade e o mérito recaem no indivíduo singular, quanto mais este pensamento liberto de peculiaridade individual é, ele próprio, o sujeito criador” (HEGEL, 1999, p. 381). Desse modo, ainda que reconheçamos o valor didático dos manuais de História da Filosofia, é fundamental considerar que ela encontra o seu solo mais genuíno nos textos clássicos, os verdadeiros empreendimentos da razão.

A História da Filosofia mostra o nascimento, o desenvolvimento do pensamento e nos faz lembrar das nossas dívidas intelectuais com os nossos antepassados.

Respeitada a autonomia da obra, o seu caráter fecundo, é também preciso considerar que tudo o que somos, somos por meio da história, uma razão que conserva tudo o que foi produzido antes de nós. Mas essa razão é viva, “não é uma estátua de pedra” (HEGEL, 1999, p. 382), está sempre em ação, a cada instante incorpora um novo acontecimento, uma nova filosofia, uma nova obra que permanece válida porque está livre das convicções subjetivas. Pois esses pensamentos libertos, verdadeiros momentos de realização do Espírito – nomeados de Platão, de Santo Agostinho, de Montaigne etc. – são históricos e, ao mesmo tempo, continuam vivos na medida em que constituem uma herança, formam o que Hegel denomina como o “patrimônio autoconsciente da razão” (HEGEL 1999, p. 381).

Não estudamos o passado apenas por curiosidade ou, ainda, para legitimar as realizações do gênero humano por meio de um autoelogio da razão; isso seria permanecer preso a uma situação e a um tempo que já não existe. Quando estudamos a História da Filosofia, apossamo-nos do patrimônio espiritual acumulado, para, também, tomar esse patrimônio como matéria que se conserva, se enriquece e se transforma. Ao acompanharmos as diferentes etapas de formação desse patrimônio, do aparecer do Espírito, estamos buscando as condições necessárias para dar um passo além do legado histórico. A realização do futuro, o desenvolvimento da cultura e da própria Filosofia, é a superação do passado como transformação e presentificação da tradição, e não o seu abandono ou esquecimento:

É esta, precisamente, a posição e função da nossa idade, como aliás de todas as idades: compreender a ciência existente, modelar por ela a nossa inteligência, e desse modo desenvolvê-la, elevá-la a um grau superior; no ato de a convertermos em propriedade nossa e individual, juntamos-lhe algo de que até então carecera. (HEGEL, 1999, p. 382)

Mas como devemos estudar a História da Filosofia? Como devemos tratar um passado que permanece um momento da verdade? Conforme Hegel, podemos estudar a História da Filosofia de dois modos. Primeiro, por meio de uma apresentação expositiva, mostrando, inicialmente, as ideias de um determinado filósofo, caracterizando o seu tempo para, depois, apresentar como ele foi superado. Essa é a dinâmica da maioria dos manuais da História da Filosofia. A concepção de um desenvolvimento linear e contínuo da Filosofia não pode ver no passado nenhuma verdade, não supõe nenhum valor em si. Não passa de método que supõe que a tradição deve ser conhecida apenas como contraponto do nosso presente, como um momento sem nada a oferecer. Essa perspectiva linear, do progresso como evolução, como passagem do erro à verdade, coloca em questão a validade do próprio presente. Se supusermos a verdade sempre como um vir a ser, como superação e abandono do passado, como erro, então, a verdade não tem assento em nenhum tempo e é impossível:

Uma história assim redigida, que não passe de pura enumeração de opiniões, não constitui senão um objeto inútil de curiosidade ou, quando muito, de investigação erudita, uma vez que a erudição consiste em saber quantidade de coisas inúteis desprovidas de interesse intrínseco, a não ser o interesse de serem conhecidas. (HEGEL, 1999, p. 390)

Mas Hegel não julga totalmente inútil a formação erudita, o conhecimento das opiniões, pois, quando procuramos estudar as opiniões alheias, no mínimo exercitamos o pensamento e, não raras vezes, encontramos sempre uma boa inspiração para uma nova ideia. A opinião é somente uma convicção particular, um pensamento subjetivo e, nesse caso, a História da Filosofia como um conjunto de opiniões não passa de um complexo de noções subjetivas. Essa concepção tradicional da História da Filosofia, presente entre os eruditos e não eruditos em Filosofia que Hegel quer superar, não passa de uma apresentação de ideias contingentes com validade e significação limitadas no tempo: “é a exposição dum número de opiniões filosóficas acompanhadas da investigação do modo como se formaram e do modo como se desenvolveram no tempo” (HEGEL, 1999, p. 390). Assim, se a erudição é o exame das opiniões e a opinião não tem valor de verdade universal, o estudo da Filosofia não pode ser um exercício de erudição; a História da Filosofia não é um inventário das opiniões, um exame sobre um passado considerado sem valor em si. Hegel conserva a distinção que encontramos em Sócrates e Platão. A opinião (*doxa*) é a convicção individual e, enquanto mera aparência, opõe-se à verdade da ciência (*episteme*).

Mas a Filosofia não contém nenhuma opinião, porque não existem opiniões filosóficas. Descobrimos imediatamente a falta de cultura fundamental quando um escritor, ainda mesmo que se trate de um historiador da filosofia, se atreve a falar de opiniões filosóficas. A Filosofia é a ciência da verdade, e a ciência da sua necessidade: é conhecer por conceitos, não é opinar e nem deduzir uma opinião de outra. (HEGEL, 1999, p. 390):

A História da Filosofia como enumeração de ideias, como confronto de opiniões, resulta sempre em uma leitura destituída de caráter científico e isenta de universalidade; é uma fantasia subjetiva. Assim, a Filosofia não pode ser uma exposição de opiniões, pois não existem opiniões filosóficas – se é opinião não é Filosofia: “A Filosofia é a ciência objetiva da verdade, é a ciência da sua necessidade: e conhecer por conceitos não é opinar e nem deduzir uma opinião de outra” (HEGEL, 1999, p. 390).

A significação de cada Filosofia está na sua conexão, na sua ligação com o universal; por isso mesmo não podemos prescindir da História da Filosofia, dessa estrada que faz o pensamento se desvelar como, do mesmo modo, é a Filosofia, que, por sua vez, resulta dos atos livres do pensamento. É por meio do pensamento (*gedanken*) que a Filosofia se produz. Na História da Filosofia, encontramos formas e momentos distintos da produção de um mesmo pensamento.

Ainda que o conteúdo de Filosofia tenha, primeiramente, existido na forma da religião e do mito e, depois, apareça vinculado à própria ciência, a Filosofia é diferente dessas modalidades de discurso. Na História da Filosofia estão presentes, de maneira indissociável e essencial, o sentido e a representação exterior do pensamento. Na Filosofia, diferentemente de outras ciências, forma e conteúdo, pensamento e verdade são inseparáveis. O pensamento na Filosofia é ao mesmo tempo a matéria, a forma, o objeto e a própria verdade do filosofar. A Filosofia não pensa aquilo que é dado aos sentidos, os fenômenos, mas a essência, aquilo que existe e transparece em cada representação. A essência (*episteme*) é oposta ao fenômeno (*doxa*). A Filosofia busca – diferentemente do pensamento da ciência – o universal, que está na origem e fim de todo pensar filosófico na galeria do pensamento racional.

Mas se a Filosofia tem por objetivo o universal, a História da Filosofia, como toda história, apresenta-nos aquilo que é mutável, o que já passou e não existe mais. Como então resolver essa contradição?

Inicialmente, é preciso considerar que a multiplicidade das filosofias é necessária para a própria Filosofia. Na História da Filosofia, temos a presença dos fatos, da razão pensante. A diversidade das filosofias, diferentemente da crítica cartesiana, relewa o significado da História da Filosofia, não porque nos dê acesso à essência das coisas como queria Descartes, mas enquanto nos oferece uma fórmula da própria Filosofia:

Se nos dermos ao trabalho de examinar mais atentamente as reflexões expostas, podemos expor-lhes que, por mais diversas que sejam as filosofias, uma coisa têm sempre de comum: o serem filosofias. Por conseguinte, quem tiver estudado e compreendido uma filosofia, contanto que seja filosofia, por isso mesmo compreendeu a filosofia. (HEGEL, 1999, p. 394)

Portanto, o universal filosófico transparece na diversidade das filosofias. Assim, negar a validade de um estudo da História da Filosofia, negar o valor da multiplicidade, é compartilhar do senso comum, ser cego e obtuso diante do essencial ao filosofar, que é superar as contradições e reconhecer o uno no múltiplo, ver o Espírito em todas as suas obras:

Eu equiparo tal maneira de raciocinar ao doente a quem o médico tivesse aconselhado a comer fruta, e que tivesse diante de si cerejas, ameixas, uvas, mas que por pedantismo se recusasse a tomá-las pela simples razão de que nada do que lhe tinham oferecido era fruta, senão cerejas, ameixas ou uvas. (HEGEL, 1999, p. 394)

Desse modo, na perspectiva hegeliana, a verdade filosófica é una, ela está na origem e no fim de todas as filosofias. Todas as reflexões, todas as grandes obras filosóficas são manifestações e momentos da verdade absoluta. A História da Filosofia é sempre um pensamento sobre a verdade, é desenvolvimento

e concretude do absoluto. Na perspectiva de Hegel, em uma clara referência aos fundamentos conceituais da *Metafísica* de Aristóteles, a História da Filosofia deve ser interpretada a partir do seu *desenvolvimento*. Somente assim podemos entender o que significa a Filosofia como saber do absoluto. Mas o que significa a noção de *desenvolvimento*?

O conceito de *desenvolvimento* é explicado pela distinção de dois estados: o *ser em si* (*potentia, dynamis*) e o *ser por si* (*actus, enérgeia*). O primeiro estado – *ser em si* – revela a possibilidade, a capacidade de um determinado ser ou matéria realizar aquilo que já está em si, previamente contido como potência. Já o segundo estado – *ser por si* – é a realização dessa possibilidade virtualmente dada no *ser em si*. Um estudante de música, naturalmente talentoso e muito disciplinado nos exercícios, por exemplo, carrega a possibilidade – tem a potência – de vir a ser músico. Mas enquanto permanece estudante, enquanto ainda está aprendendo a ler partituras e a manusear as flautas, podemos dizer que ainda não é um músico de fato; é, nesse caso, um músico virtual.

Mas na Filosofia, no aparecer do espírito, Hegel entende que as coisas se passam de maneira um pouco distintas. A diferença é que o pensamento é livre e nele, em todos os seus momentos, já está dado o seu princípio e o seu fim. Ao estudar a história da Biologia e da Química, por exemplo, familiarizamos-nos com essas ciências, mas não podemos dizer que estamos diante dos objetos dessas ciências empíricas. Agora, quando estudamos a História da Filosofia, tomamos contato direto com o próprio pensamento. Na sua obra *Introdução à História da Filosofia*, Hegel recorre ao exemplo da criança, que tem em si a potência da racionalidade, mas somente se tornará racional quando praticar a sua racionalidade, quando se tornar adulta. Em cada momento da Filosofia, em cada desenvolvimento, nas diferentes obras do pensamento, coincidem o princípio e o fim do Espírito, aquilo que é e aquilo que deve ser se apresentam conjuntamente:

Por conseguinte, o desenvolvimento do espírito consiste em que seu extrinsecar-se e o seu cindir-se é simultaneamente o vir a si mesmo. Este ser consigo mesmo do espírito, este vir a si próprio, pode ser considerado como o seu fim mais elevado e absoluto; só isto ele quer e nada mais. (HEGEL, 1999, p. 397)

O espírito não é um ponto final, está em contínua atividade de desenvolvimento – do *ser em si* para o *ser por si* –, tomando consciência de si por meio da História da Filosofia, condição necessária de todo filosofar.

Portanto, a partir das reflexões de Hegel sobre a História da Filosofia, podemos estabelecer pelo menos três lições fundamentais. Primeiro, os acontecimentos da História da Filosofia não são meras opiniões, resultado de análises estritamente

particulares, representações acidentais da realidade, mas resultam de uma atividade, de um progresso sucessivo e em si necessário e racional. Depois, cada filosofia em particular está em conexão profunda com a verdade da Filosofia no sentido universal. Cada filosofia existe e é necessária: as filosofias de Aristóteles, Platão, Rousseau etc., nunca deixaram de existir, todas se conservam como momentos afirmativos da Filosofia. Por último, na História da Filosofia não nos ocupamos do passado, mas dos conteúdos da razão e estes não estão no passado, porque a verdade é eterna, e existe e permanece a mesma em todos os tempos:

Os corpos dos espíritos, que são os heróis dessa história, a vida no tempo e os destinos exteriores dos filósofos, passaram, mas as suas obras, os seus pensamentos, não sofreram o mesmo destino, porque o conteúdo racional das suas obras não foi imaginado, nem sonhado por eles. (HEGEL, 1999, p. 407)

O ensino de Filosofia nos ginásios

Em um breve texto de caráter consultivo de 1812, intitulado *O Ensino de Filosofia nos Ginásios* – na verdade um parecer enviado ao conselheiro superior da Baviera, Immanuel Niethammer –, Hegel, então reitor do Ginásio de Nuremberg, discute questões fundamentais sobre processo de ensino: o currículo e os métodos de ensino. No seu parecer, muito mais do que sugerir uma ampla reforma, apresenta a grade curricular que ordenava as suas atividades docentes: “[...] na Classe inferior apenas a Doutrina do Direito, dos Deveres e da Religião, mas reservei a Lógica para a Classe média e expu-la alternando-a, [...] com a Psicologia. Na classe Superior, segue-se então a Enciclopédia prescrita” (HEGEL, 2010, p. 4).

Como está sugerido nas palavras de Hegel, a organização curricular supõe uma ordenação relativamente óbvia: os alunos, antes de tudo, devem aprender sobre temas e problemas concretos e, paulatinamente, devem ser encaminhados para reflexões sobre o abstrato. Para Hegel, é fundamental que as matérias e disciplinas sejam adequadas à idade e ao grau de amadurecimento dos alunos. Assim, para o estudo inicial de Filosofia, os temas favoráveis são aqueles mais próximos da realidade dos alunos; o ensino de Filosofia deve começar pelo existente e, somente então, levar a consciência para o mais alto, para o pensamento.

Para Hegel, como já estabelecemos acima, a verdade racional se manifesta na própria História da Filosofia – no devir do pensamento racional. E o ensino

de Filosofia, portanto, deve se ajustar a esse movimento. A História da Filosofia é a revelação do progresso da razão, do trabalho do pensamento em direção à perfectibilidade e seu estudo deve guiar o processo de ensino de Filosofia ainda no ginásio. Há uma estreita ligação entre o processo histórico e o aperfeiçoamento. Portanto, a formação (*bildung*) da consciência individual deve percorrer os caminhos que o espírito percorreu. Fazendo uso de uma bela metáfora, Hegel estabelece que para aprender Filosofia devemos percorrer as obras filosóficas como um estrangeiro deve fazer quando pretende conhecer uma nova cidade:

[...] quando se conhece uma cidade e, em seguida, se chega a um rio, a outra cidade etc. aprende-se, sem mais, deste modo a viajar, e não só se aprende, mas efetivamente já se viaja. Assim, ao chegar-se a conhecer o conteúdo de filosofia, aprende-se não só o filosofar, mas já efetivamente se filosofa. Também o fim do próprio aprender a viajar seria apenas chegar a conhecer cidades etc., o conteúdo. (HEGEL, p. 10)

Portanto, além de adquirir uma habilidade de filosofar, do pensar por si mesmo, o ensino no ginásio deve conduzir a aprender a Filosofia, pois só podemos aprender a filosofar a partir dos conteúdos próprios da Filosofia. Mas por que esse privilégio da Filosofia? O pensamento não é livre? Para filosofar não basta apenas que saibamos usar a razão conforme os princípios da dialética e da lógica? O uso desses princípios, a capacidade e a necessidade de se pensar dialeticamente não estão em questão. Além de saber ordenar bem o pensamento, agora diferente do cartesianismo, é fundamental aplicá-lo para o entendimento do conteúdo do pensamento. No mesmo texto sobre o ensino de Filosofia para os ginásios, criticando a orientação pedagógica que busca desvincular o ensino de Filosofia dos conteúdos da razão, Hegel os adverte para os vícios e falhas de um aparente filosofar que ignora a História da Filosofia:

[...] a Filosofia contém os mais altos pensamentos racionais sobre os objetos essenciais, contém o universal e o verdadeiro dos mesmos; é de grande importância familiarizar-se com este conteúdo e acolher na própria cabeça tais pensamentos. O comportamento tristonho, simplesmente formal, a perene busca e vagabundagem sem conteúdo, o argumentar ou especular assistemático, tem como consequência a vacuidade do conteúdo, vazio dos pensamentos nas cabeças, pois nada podem. (HEGEL, 2010, p. 10)

Para Hegel, portanto, a História da Filosofia contém os verdadeiros conteúdos e nos protege do falso filosofar que transparece como “vagabundagem”, que finge pensar quando, na verdade, apenas sofisma e devaneia travestido de opiniões, porque é vazio de Filosofia.

Texto complementar

G.W.F. Hegel. O ensino da Filosofia nos ginásios

*Parecer privado para o real Conselheiro superior da Baviera,
Immanuel Niethammer*

(HEGEL, 2010, p. 3, 10-15)

Nuremberga, 23 out. 1812

O ensino das Ciências Propedêuticas Filosóficas no Ginásio apresenta duas vertentes:

I. Os próprios objetos do ensino.

II. O método.

[...]

II. MÉTODO

A. Em geral, distingue-se o sistema filosófico com as suas ciências particulares e o próprio filosofar. Segundo a mania moderna, sobretudo da pedagogia, não importa tanto instruir-se no conteúdo da Filosofia quanto aprender a filosofar sem conteúdo; isto significa mais ou menos: é preciso viajar e viajar sempre, sem chegar a conhecer as cidades, os rios, os países, os homens etc.

Em primeiro lugar, quando se conhece uma cidade e, em seguida, se chega a um rio, a outra cidade etc., aprende-se, sem mais, deste modo a viajar, e não só se aprende, mas efetivamente já se viaja. Assim, ao chegar-se a conhecer o conteúdo da filosofia, aprende-se não só o filosofar, mas já efetivamente se filosofa. Também o fim do próprio aprender a viajar seria apenas chegar a conhecer cidades etc., o conteúdo.

Em segundo lugar, a Filosofia contém os mais altos pensamentos racionais sobre os objetos essenciais, contém o universal e o verdadeiro dos mesmos; é de grande importância familiarizar-se com este conteúdo e acolher na própria cabeça tais pensamentos. O comportamento tristonho, simplesmente formal, a perene busca e vagabundagem sem conteúdo, o argumentar ou

especular assistemático, tem como consequência a vacuidade de conteúdo, o vazio dos pensamentos nas cabeças, pois nada podem. A doutrina do direito, a moral, a religião são um âmbito de importante conteúdo; igualmente a Lógica é uma ciência cheia de conteúdo. A Lógica objetiva (Kant: transcendental) compreende os pensamentos fundamentais do ser, essência, força, substância, causa etc.; a outra inclui os conceitos, juízos, silogismos, etc., determinações fundamentais igualmente importantes; – a psicologia engloba o sentimento, a intuição etc.; – a enciclopédia filosófica, por fim, compreende em geral todo o âmbito. As ciências wolffianas, Lógica, Ontologia, Cosmologia etc., Direito Natural, Moral etc., estão mais ou menos desvanecidas; mas nem por isso a Filosofia deixa de ser um complexo sistemático de ciências ricas de conteúdo. – Além disso, o conhecimento do absolutamente absoluto (de fato, aquelas ciências devem chegar a conhecer o seu conteúdo particular também na sua verdade, isto é, na sua absolutidade) só é possível mediante o conhecimento da totalidade nos seus graus de um sistema; e aquelas ciências constituem os seus graus. O pudor em face de um sistema exige uma estátua do Deus que não devia ter figura alguma. O filosofar assistemático é um pensar fortuito, fragmentário, e a consequência é justamente a alma formal para o verdadeiro conteúdo.

Em terceiro lugar, o procedimento no conhecimento de uma Filosofia rica de conteúdo não é nenhum outro a não ser a aprendizagem. A Filosofia deve ensinar-se e aprender-se, como qualquer outra ciência. O prurido infeliz de educar a pensar por si e para a produção autônoma pôs esta verdade na sombra – como se, ao aprender o que é substância, causa ou seja o que for, eu não pensasse por mim mesmo, como se eu não produzisse por mim mesmo estas determinações no meu pensar, mas as mesmas lhe fossem arrojadas como pedras – como se, além disso, quando examino a sua verdade, as provas das suas relações sintéticas, ou a sua transição dialética, eu mesmo não fizesse tal exame, não me convencesse a mim mesmo de tais verdades – como se, ao familiarizar-me com o teorema de Pitágoras e a sua demonstração, eu mesmo não conhecesse este teorema e não demonstrasse a sua verdade. Por muito que o estudo filosófico seja em si e para si um fazer por si mesmo, é igualmente uma aprendizagem – a aprendizagem de uma ciência já existente, formada. Esta é um patrimônio de conteúdo adquirido, composto, elaborado; este bem hereditário deve ser adquirido pelo indivíduo, isto é, ser aprendido. O docente está na sua posse; reside primeiro no seu pensamento, e só ulteriormente no pensamento dos alunos. As ciências

filosóficas contêm os verdadeiros pensamentos universais dos seus objetos; são o produto resultante do trabalho do gênio pensante de todas as épocas; tais pensamentos verdadeiros ultrapassam o que um jovem não formado produz com o seu pensar, na mesma medida em que aquele acervo de trabalho genial excede o esforço de semelhante jovem. A representação originária, peculiar, da juventude sobre os objetos essenciais é, em parte, inteiramente pobre e vazia, em parte, porém, na sua infinitamente maior parte, é opinião, ilusão, imperfeição, incerteza, indeterminação. Graças à aprendizagem, para o lugar dessas ilusões vem a verdade. Uma vez cheia a cabeça de pensamentos, terá então também a possibilidade de ela própria fazer avançar a ciência e de lhe conquistar uma verdadeira originalidade; mas nada disto se deve fazer nos Institutos Públicos de instrução, sobretudo nos ginásios; há que orientar o estudo filosófico essencialmente para este ponto de vista a fim de assim algo se aprender, a ignorância se afugentar, a cabeça vazia se encher de pensamentos e conteúdo e se expulsar a peculiaridade natural do pensar, isto é, a contingência, o arbítrio e a particularidade da opinião.

B. O conteúdo filosófico tem, no seu método e na sua alma, três formas; 1. é abstrato, 2. dialético, 3. especulativo. É abstrato, porquanto existe em geral no elemento do pensar; mas de um modo simplesmente abstrato, em contraposição com o dialético e o especulativo, ele é o chamado elemento intelectual, que fixa e chega a conhecer as determinações nas suas rígidas diferenças. O dialético é o movimento e a confusão das determinidades rígidas – a razão negativa. O especulativo é o positivamente racional, o primeiro e genuinamente filosófico.

No tocante ao ensino da Filosofia nos Ginásios, o essencial é, em primeiro lugar e acima de tudo, a forma abstrata. A juventude deve, antes de mais, esquecer o ver e o ouvir, deve subtrair-se à representação concreta, retirar-se para a íntima noite da alma, deve aprender a ver neste plano, a estabelecer e a distinguir determinações.

Além disso, aprende-se a pensar abstratamente mediante o pensar abstrato. Pode, pois, desejar-se começar ou pelo sensível, pelo concreto, extrair e elevar este ao abstrato por meio da análise, tomando assim – como parece – a via natural, como também se sobe do mais fácil para o mais difícil; ou então pode igualmente começar-se pelo abstrato, tomar o mesmo em si e para si, ensiná-lo e torná-lo compreensível. Em primeiro lugar, no tocante aos dois caminhos, o primeiro é certamente mais natural, mas por isso mesmo é

o caminho não científico. Embora seja mais natural que um disco de rotundidade aproximada se arredonde a pouco e pouco a partir do tronco de uma árvore, por meio do desbaste de pedaços desiguais e salientes, o geômetra, porém, não procede assim, mas traça igualmente com o compasso ou com a mão livre um círculo abstrato e exato. É conforme à coisa, porque o puro, o mais alto, o verdadeiro é *natura prius* [anterior por natureza], que por ele também se comece na ciência; esta é, com efeito, o inverso da representação simplesmente natural, isto é, não espiritual; aquele é verdadeiramente o primeiro, e a ciência deve agir segundo a verdade efetiva. – Em segundo lugar, é um erro completo ter por mais fácil o caminho natural, que começa pelo sensível, pelo concreto e avança para o pensamento. É, pelo contrário, o mais difícil – do mesmo modo que é mais fácil pronunciar e ler os elementos da linguagem, as letras singulares, do que as palavras inteiras. – Por ser o mais simples, o abstrato é mais fácil de compreender. A realidade sensível concreta deve, sem mais, remover-se; é escusado assumi-la de antemão, pois é preciso deixá-la novamente de lado e age apenas como fonte de distração. O abstrato, como tal, é bastante compreensível, porquanto é necessário; o entendimento correto deve, além disso, entrar primeiramente através da filosofia. Deve fazer-se de modo que os pensamentos do universo se recebam na cabeça; mas os pensamentos são em geral o abstrato. O raciocínio formal e privado de conteúdo é decerto também bastante abstrato. Mas pressupõe-se que se tem o conteúdo, e o conteúdo correto; o formalismo vazio, a abstração sem conteúdo, porém, ainda que fosse mesmo acerca do absoluto, é removido da melhor maneira pelo que precede, a saber, pela exposição de um conteúdo determinado.

Se apenas se aderir à forma abstrata do conteúdo filosófico, tem-se uma (chamada) Filosofia intelectualista; e enquanto no ginásio se lida com a Introdução e a Matéria, aquele conteúdo inteligível, aquela massa sistemática de conceitos abstratos privados de conteúdo, é imediatamente o filosófico enquanto matéria, e é introdução, porque a matéria é em geral o primeiro para um pensar efetivo, fenomênico. Por conseguinte, este primeiro grau deve, aparentemente, ser o prevalecente na esfera ginasial.

O segundo grau da forma é o dialético. Este é, em parte, mais difícil do que o abstrato, em parte o menos interessante para a juventude, ávida de concreção e de realização. As antinomias kantianas são prescritas no Regulamento em relação à Cosmologia; encerram em si um profundo fundamento

sobre o que de antinômico há na razão, mas semelhante fundamento reside demasiado oculto e, por assim dizer, privado de pensamento e demasiado pouco conhecido na sua verdade; por outro lado, elas são efetivamente um dialético demasiado mau – nada mais do que antíteses contorcidas: na minha Lógica, como creio, elucidei-as com mérito. Infinitamente melhor é a dialética dos antigos Eleatas e os exemplos que dela se nos conservaram. – Visto que, em rigor, num todo sistemático cada novo conceito surge por meio da dialética do precedente, então o docente, que conhece a natureza do filosófico, tem a liberdade de fazer em toda a parte a pesquisa da dialética, tantas vezes quantas puder e, onde ela não depara com entrada alguma, de passar sem ela para o conceito mais próximo.

O terceiro é o elemento propriamente especulativo, isto é, o conhecimento do oposto na sua unidade – ou, mais exatamente, que os opostos são, na sua verdade, um. Este especulativo é, antes de mais, o genuinamente filosófico. É naturalmente o mais difícil; é a verdade, existe numa dupla forma: 1. numa forma mais comum, mais próxima da representação, da imaginação, também do coração, por exemplo, quando se fala da universal vida da natureza, que se move a si mesma e se configura em infinitas formas – panteísmo e coisas semelhantes – quando se fala do eterno amor de Deus, que é Criador para amar, para se contemplar a Si mesmo no Seu Eterno Filho e, em seguida, num filho dado na temporalidade, no mundo etc. O direito, a autoconsciência, o prático em geral contém já em si e para si os princípios ou inícios disso, e do espiritual também em rigor se não pode dizer uma palavra a não ser especulativa, pois ele é a unidade consigo no ser-outro; de outro modo, ainda que se utilizem as palavras alma, espírito, Deus, unicamente se fala de pedras e carvões. – Ao falar-se do espiritual só abstratamente ou de um modo intelectual, o conteúdo pode, no entanto, ser especulativo – tal como o conteúdo da religião perfeita é altamente especulativo. Mas a lição, se for entusiástica ou, se não o é, e for por assim dizer narrativa, coloca o objeto apenas perante a representação, e não frente ao conceito.

O concebido, e isto significa o especulativo que promana da dialética, é unicamente o filosófico na forma do conceito. Isto só com parcimônia se pode propor na lição ginasial; em geral só por poucos é apreendido e, em parte, também não se pode saber bem se ele é apreendido. – Aprender a pensar especulativamente – o que é prescrito no Regulamento como a determinação fundamental do ensino propedêutico filosófico – deve, pois, considerar-se

como a meta necessária; a preparação para tal é o pensar abstrato e, portanto, o dialético, ademais, a aquisição de representações de conteúdo especulativo. Visto que o ensino ginásial é essencialmente propedêutico, poderá consistir sobretudo em procurar obter estas vertentes do filosofar.

Atividades

1. Por que para o filósofo Hegel, diferentemente de Descartes, a diversidade das filosofias não é um problema no estudo da Filosofia?

[illegible]

2. Apresente, de modo geral, as críticas hegelianas acerca de um ensino de Filosofia que dispensa a História da Filosofia.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins or other markings on the paper.

- 3. Explique as críticas de Nietzsche ao estudo enciclopédico de Filosofia.**

Dicas de estudo

HEGEL, Georg W. F. **Introdução à História da Filosofia**. S. l.: Abril, s.d. (Coleção Os Pensadores).

MERLEAU-PONTY, Maurice. Por toda a parte e em parte alguma. *In*: _____. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Gabarito

1. Inicialmente é preciso considerar que a multiplicidade das filosofias é necessária para a própria Filosofia. Na história da Filosofia, temos a presença dos fatos, da razão pensante. A diversidade das filosofias, diferentemente da crítica cartesiana, releva o significado da História da Filosofia, não porque nos dê acesso à essência das coisas como queria Descartes, mas enquanto nos oferece uma fórmula da própria Filosofia. Portanto, o universal filosófico transparece na diversidade das filosofias. Assim, negar a validade de um estudo da História da Filosofia, negar o valor da multiplicidade, é compartilhar do senso comum, ser cego e obtuso diante do essencial ao filosofar, que é superar as contradições e reconhecer o uno no múltiplo, ver o Espírito em to-

das as suas obras: “Eu equiparo tal maneira de raciocinar ao doente a quem o médico tivesse aconselhado a comer fruta, e que tivesse diante de si cerejas, ameixas, uvas, mas que por pedantismo se recusasse a tomá-las pela simples razão de que nada do que lhe tinham oferecido era fruta, senão cerejas, ameixas ou uvas.” (HEGEL, 1999, p. 394)

Desse modo, na perspectiva hegeliana, a verdade filosófica é una, ela está na origem e no fim de todas as filosofias. Todas as reflexões, todas as grandes obras filosóficas são manifestações e momentos da verdade absoluta.

2. Para Hegel, a verdade racional se manifesta na própria História da Filosofia – no devir do pensamento racional. E o ensino de Filosofia, portanto, deve se ajustar a esse movimento. A História da Filosofia é a revelação do progresso da razão, do trabalho do pensamento em direção à perfectibilidade e seu estudo deve guiar o processo de ensino de Filosofia ainda no ginásio. Há uma estreita ligação entre o processo histórico e o aperfeiçoamento. Desse modo, a formação (*bildung*) da consciência individual deve percorrer os caminhos que o espírito percorreu. Fazendo uso de uma bela metáfora, Hegel estabelece que para aprender Filosofia devemos percorrer as obras filosóficas como um estrangeiro deve fazer quando pretende conhecer uma nova cidade: é impossível conhecer uma cidade sem habitá-la, como é impossível conhecer e estudar Filosofia sem conhecer as obras filosóficas.

Portanto, além de adquirir uma habilidade de filosofar, do pensar por si mesmo, o ensino deve conduzir o aluno a aprender a Filosofia por meio da História da Filosofia.

3. Nietzsche, no texto *Schopenhauer Educador*, realiza uma crítica radical à perspectiva de formação erudita. Sustenta que a Filosofia e o próprio filosofar são distintos da História da Filosofia. Quando ensinamos essa disciplina, impondo aos estudantes um amontoado de ideias, além de tornar o processo educativo pouco criativo e muito enfadonho, nós os afastamos do estudo da verdadeira Filosofia e, desse modo, agimos contra o sentimento de amizade (*philia*) pela sabedoria (*sophia*). Ao criticar o ensino nas universidades alemãs, Nietzsche nos adverte para a morte da Filosofia, pois quando recorremos à exposição formal e erudita da história dos pensamentos, na verdade não educamos para a sabedoria, nada mais fazemos do que preparar os estudantes para provas e exames. Por isso mesmo, em função desse ensino enciclopédico, estranho ao filosofar, a Filosofia, muito frequentemente, é motivo de escárnio, de dúvida e de desprezo entre os alunos.

Referências

AUBENQUE, Pierre. A História da Filosofia é ou não filosófica? Sim e não. **Revista Princípios**, v. 5, n. 6, jan./dez. 1998. Disponível em: < www.principios.cchla.ufrn.br/principios06.html >. Acesso em: 20 jul. 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: ciências humanas e suas tecnologias. v. 3, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2010.

DESCARTES, René. **Princípios de Filosofia**. São Paulo: Hemus, 1968.

GUEROULT, Martial. O problema da legitimidade da História da Filosofia. **Revista de História da USP**, São Paulo, v. 37, n. 39, jul./set. 1968, p. 189-211.

HEGEL, Georg W. F. **Lecciones sobre la Historia de la Filosofia**. México: Fondo de Cultura Económico, 1955.

_____. **A Razão na História**: uma introdução geral à Filosofia da história. São Paulo: Moraes, 1990.

_____. **Fenomenologia do Espírito**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. **Introdução à História da Filosofia**. São Paulo: Abril Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

_____. **Sobre o Ensino da Filosofia**. Disponível em: <www.lusosofia.net/textos/hegel_sobre_ensino_da_filosofia.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Por toda a parte e em parte alguma. In: MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOURA, Carlos Alberto Ribeiro de. História stultitiae e história sapientiae. In: _____. **Racionalidade e Crise**: estudos de história moderna e contemporânea. São Paulo: Discurso Editorial; Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Obras Incompletas**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

RAMOS, Cesar Augusto. Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel? **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 30, n. 2, 2007. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/trans/v30n2/a13v30n2.pdf >. Acesso em: 20 jul. 2010.

Ensinar e aprender: o desafio da didática

A escola como lugar do ensino

Vigente como obrigatória desde o século XVIII, aquele que foi o século das luzes, ou seja, do esclarecimento advindo do exercício racional que passara por uma crítica quanto ao seu alcance, a sala de aula como a conhecemos hoje é uma invenção recente na história humana. Tão recente que ainda não conseguimos captar plenamente a sua relevância para a educação dos membros de nossas sociedades. A história da escola passa por momentos tão conturbados e variados que torna-se quase impossível algum consenso sobre o seu papel. Fato é que, desde a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, e retomando os ideais que remontam à Revolução Francesa, a educação passou a ser vista como um direito para o cidadão, tendo como objetivo o desenvolvimento individual e visando também ao benefício da sociedade em geral. Universal e independente, a escola passou a representar, nas nossas modernas sociedades, o lugar privilegiado da transmissão, do cultivo e da promoção do saber.

Com o desenvolvimento da escola, desenvolveu-se também a ideia mesmo de *infância*, como uma etapa da vida humana que, segundo alguns, deveria ser resguardada em um lugar próprio onde pudesse desenvolver plenamente suas potencialidades. Nos demais lugares sociais, esse desenvolvimento estaria comprometido, e então a escola aparece como o lugar responsável por garantir esse progresso. Se no início esse era um ideal da elite, a partir do século XIX e XX ele começa a representar os interesses das classes menos favorecidas e representar para elas a possibilidade de ascensão econômica e social. Criam-se os sistemas nacionais de ensino público, as chamadas *escolas de massas*. Se essa experiência fora apontada como semelhante nos diversos países do mundo, é bem verdade que hoje ela vem sofrendo com os impactos das novas tecnologias de informação e os novos mecanismos de ensino-aprendizagem que, ao formularem novos espaços educativos e educacionais, exigem da escola a capacidade inventiva de repensar seus métodos e rearticular suas ofertas, sem se render aos modismos e, ao mesmo tempo, sem deixar-se a si mesma esquecida em algum cruzamento da história.

Certamente para essa tarefa a Filosofia tem uma contribuição relevante. Pensar a educação foi sempre uma tarefa assumida por filósofos os mais diversos. Muitos textos célebres da filosofia refletem sobre o papel da educação a tal ponto que, retomando os pensadores mais remotos, encontramos esse como um dos motes do nascimento da própria filosofia: como o homem poderia viver melhor e como, para isso, torna-se indispensável a implementação de um processo educativo. Podemos encontrar essas ideias, obviamente, em Platão e Aristóteles, mas antes deles em pensadores como Demócrito, Pitágoras e Epicuro. Além disso, boa parte daquilo que chamamos de *humanismo* esteve baseado na crença de que, sendo o homem um animal influenciável e sendo ele portador da racionalidade, seria possível implementar medidas que pudessem fazê-lo alcançar a sua essência moral e assim conduzi-lo a ações boas e a uma vida feliz.

Demócrito (460-370 a.C.), nas suas máximas, recolhidas por Diels-Kranz¹, dá prova de que esse era um assunto de extrema relevância desde o período arcaico da Filosofia, que remonta ao século V a.C. Para todo homem grego, a felicidade é o fim, o propósito, da vida e a sua conquista está ligada à realização daquilo que podemos chamar de uma *natureza humana*, revelada pela posse da razão. Demócrito atribui grande importância para a educação justamente porque é por ela que se inicia o difícil processo de construção dessa natureza: “não é o tempo que ensina a ser sábios, mas apenas uma educação iniciada em tenra idade e uma índole natural” (DEMÓCRITO, 1996, p. 289). Tanto a arte (no sentido de um saber fazer) quanto a sabedoria dependem do aprendizado: “Nem arte, nem sabedoria é algo acessível se não há aprendizado” (DEMÓCRITO, 1996, p. 276). Ou seja, não basta possuir uma “índole”, é preciso dedicar-se a educar o homem em busca da realização de sua natureza: educação e natureza funcionam de forma aproximada porque a primeira tem a capacidade de transformar a natureza humana, fazendo-a surgir e aparecer. A educação retira o ser humano do mundo dos animais e só ela pode conferir-lhe um sentido de mundo que se efetiva como realização de suas capacidades humanas. Pela via da razão, a educação deveria, segundo o pensador grego, conduzir à tranquilidade e ao equilíbrio da alma, porque ajuda a dominar os prazeres e os desejos limitando-os racionalmente. Obviamente talvez à educação caibam outras funções, mas na essência a sua tarefa continua a mesma: ajudar o ser humano a descobrir a si mesmo. E para essa tarefa nenhum saber ou nenhum *corpus* teórico poderia ser mais relevante do que aquele possibilitado pela filosofia.

¹ Hermann Diels (1848-1922), filólogo alemão, foi responsável pela primeira compilação de obras de filósofos pré-socráticos, entre eles Demócrito. Posteriormente, surgiram outras edições com revisões e correções ao trabalho de Diels, sendo a mais conhecida a lançada por Walther Kranz (1884-1960), tendo tal edição sido reconhecida a partir daí como a de Diels-Kranz.

A didática como reflexão sobre os instrumentos do ensino

E é justamente como reflexão sobre o ensino que surge a didática. Na sua etimologia grega, *didática* remete ao verbo *didasko*, que quer dizer “ensinar” ou mesmo “instruir”. Ou seja, ela tem a ver com as maneiras, os procedimentos e preceitos que orientam a educação para que ela atinja o seu objetivo. Trata-se de problematizar e encontrar a melhor forma de transmissão, uma verdadeira *técnica* de ensino. Enquanto tal, a didática é a indicação do melhor caminho, um jeito de ajudar a parir o conhecimento. Se em Sócrates a *maieutica* tinha o papel de parteira, cabe agora à pedagogia essa função, e à didática a pergunta sobre a melhor forma de desempenhar esse papel. A didática quer orientar, conduzir e dar direção para a atividade pedagógica, visando à realização do seu fim.

Quanto à invenção da didática, ela estaria ligada às atividades do professor e pastor protestante Comenius (Jan Amos Komensky, 1592-1670), que estava empenhado na reforma do conhecimento humano e nos métodos de ensino implementados na sua época. Sua obra *Didática Magna* se tornou uma referência na época, fama que lhe possibilitou o envolvimento com a reforma educacional da Suécia a partir de 1642. A base de seu pensamento é a convicção de que é possível ensinar *tudo a todos*, dependendo do método educativo, o qual deveria ser único e universal. Esse método teria dois elementos fundamentais: simplificar o trabalho do professor e facilitar o acesso dos alunos aos conhecimentos. Comenius acreditava no papel da educação para que o ser humano realizasse a sua natureza, além de se tornar mais perfeito e capaz de redenção. Como *arte de ensinar* (um saber técnico – *techné* – do profissional da educação) a didática estaria centrada na razão e na observação dos fenômenos que formam a realidade, a fim de articular uma explicação universal para eles. Ensinar menos e aprender mais seria, segundo esse autor, a missão da didática. Trata-se de encontrar uma eficiência no ensino. Como especialista, o professor precisaria desenvolver uma arte própria para atingir o grau máximo de eficácia no desenvolvimento de suas tarefas com o mínimo possível de esforço. Ele é aquele que domina um *método* que lhe dá uma *profissão*. Mas isso não é tudo: na medida em que a educação é apresentada próxima de um sacerdócio, o professor é aquele que, além de uma profissão, desempenha uma *missão*.

Se a didática é uma pergunta sobre a melhor forma de ensino, a pergunta imediata é: o que é *ensinar*? A resposta a essa pergunta depende do objetivo a que se propõe a atividade implementada em determinado lugar – que pode não

ser uma sala de aula. Ensinar é ter a intenção de *transmitir*. Como transmissão, todo ensinar envolve um processo de conhecimento que visa a produzir uma aprendizagem. Para isso é necessário que se encontre um caminho próprio a partir do qual a aprendizagem se efetive: esse caminho passa pela seleção, organização e sistematização de saberes com o fim de despertar o interesse dos alunos, a sua transformação em vista da realização da natureza de cada indivíduo aprendiz, na busca da sabedoria e do seu aperfeiçoamento.

Para tanto, presume-se que é possível seguir vários caminhos para *bem ensinar*. Mas essa suposição parece destituída de sentido, já que não haveria um método próprio, único e universal para ensinar porque o aprendizado envolve sujeitos diferentes, em circunstâncias diversas e em variados momentos históricos. *Ensinar é sempre ensinar alguém*. Além disso, *ensinar é sempre ensinar alguma coisa*, ou seja, o conteúdo altera necessariamente a forma do ensino: cada ciência em particular e cada saber específico requerem mudanças nos instrumentos que conduzem à sua eficácia. Ensinar é, assim, uma relação de três mãos entre quem ensina, o que é ensinado, e aquele a quem se ensina. À didática, assim, não basta pensar apenas um dos âmbitos dessa relação: ela precisa levar em conta não apenas o professor, muito menos apenas o aluno ou só o conteúdo.

Muita gente, durante muito tempo, pensou a didática só do ponto de vista do professor: se ele escreve bem no quadro, se ele apaga o quadro da forma correta, se ele usa atividades de forma correta, se utiliza apoio visual, se esse apoio é qualitativo etc. Entretanto, seguindo o nosso raciocínio, a didática diz respeito a muitas questões que envolvem as situações educativas escolares: a relação do professor com os alunos, o interesse dos aprendizes, o estilo do ensino, a personalidade do educador e dos educandos, a relação dos alunos consigo mesmos, a organização, seleção e disposição da turma etc.

A importância da Filosofia

A didática parte de uma insatisfação. É esse sentimento estranho que a move, porque todo professor está constantemente em busca da realização plena de sua vocação, como um ourives em busca do molde perfeito para seu diamante. Cumprir objetivos, instruir e provocar, angariar atenções, realizar o que planejou, usar os instrumentos de forma adequada, avaliar corretamente: de que é feito um professor realizado consigo e com seu trabalho? É esse o objetivo da didática: possibilitar certa satisfação para o professor em relação à atividade que ele desenvolve em sala de aula.

Mas isso é feito sem problema. A sina dessa profissão milenar é que provavelmente nunca o professor saberá os verdadeiros resultados de seu trabalho, o quanto ele impactou o aluno e o quanto esse aluno conseguiu “captar” de sua mensagem. Foi isso que o filósofo alemão Immanuel Kant quis expressar quando afirmou:

De um professor espera-se, pois, que ele forme em seu ouvinte, primeiro o homem sensato, depois o homem racional e, por fim, o douto. Semelhante procedimento tem a vantagem de que o aprendiz, mesmo que jamais chegue ao último grau, como em geral acontece, ter sempre ganho alguma coisa com o ensino e se ter tornado mais exercitado e mais atinado, senão perante a escola, pelo menos perante a vida. (KANT, 1992, p. 173)

Kant pensa que o melhor método para o ensino de Filosofia é aquele que, além de *ensinar*, também *interroga* (em um texto de 1800, intitulado *Manual dos Cursos de Lógica Geral*, ele chama esse método de *erotemático*) – ou seja, bem diferente das demais disciplinas, a Filosofia não é uma atividade meramente teórica, mas exige uma vivência, um incômodo, uma insistência e uma perseverança. Esse método pretende, pois, ajudar a desenvolver a capacidade de pensamento, a capacidade de reflexão. Isso significa que a Filosofia deveria ajudar o aluno a não se satisfazer com as respostas dadas, a buscar novas explicações para os fenômenos, a superar os dogmas estabelecidos. É assim que a filosofia vai ajudar a desenvolver de forma eficaz e plena a razão humana:

A razão é, sem dúvida, um princípio ativo que não deve tomar nada emprestado da autoridade alheia e, em se tratando de seu uso puro, nem sequer da experiência. A indolência faz, porém, que um número muito grande de homens prefira seguir as pegadas de outrem ao invés de empenhar as forças da própria inteligência. Homens desse jaez só podem se tornar sempre cópias de outros, e, se todos fossem dessa espécie, o mundo permaneceria eternamente em um só e mesmo lugar. É, por isso, de alta necessidade e importância que a juventude não se mantenha, como costuma ocorrer, a imitar pura e simplesmente. (KANT, 2003, p. 155)

Como se pode logo concluir, o resultado desse exercício não é um benefício apenas da disciplina de Filosofia. Na escola, ainda que muitos vejam o contrário, a Filosofia é parceira das demais especialidades, porque contribui para o crescimento do ser humano em geral, na realização de sua vocação para o conhecimento. Se concordarmos que *conhecer é parte da essência do ser humano* (desde muito tempo definido como um “animal racional”, ou seja, um ser de conhecimento), então essa “função” da Filosofia é indispensável para a realização plena de tal ser. Para os que ainda não se convenceram da importância dessa disciplina no currículo escolar, eis aí mais uma forma de compreender a sua “utilidade”.

Outros talvez ainda questionem essa importância, reivindicando o direito à ignorância. É verdade que a ausência do conhecimento ou a recusa do saber podem garantir certa felicidade e tranquilidade para os que se deixam guiar pela assertiva que a toda hora soa no meio da multidão: “prefiro não saber”, “prefiro

não me envolver”, “isso não me interessa”! Talvez essa condição traga alguma paz, mas ela não é a vocação do ser humano. Como diz o ditado: “um barco está mais seguro se permanece na praia, mas não foi feito para isso!” A ignorância não é uma condição humana digna. Ela traduz apenas o medo e a fraqueza frente à vida. Não fomos feitos para viver na ignorância, mas para o conhecimento, para a contemplação da verdade. E nisso a Filosofia pode ter uma contribuição extremamente relevante. É isso o que afirmou o filósofo Bertrand Russell (1872-1970) ao escrever no seu texto *Os Problemas da Filosofia*:

Quem não tem umas tintas de filosofia é homem que caminha pela vida afora sempre agrilhado a preconceitos que se derivam do senso comum, das crenças habituais do seu tempo e do seu país, das convicções que cresceram no seu espírito sem a cooperação ou o consentimento de uma razão deliberada. (RUSSEL 2001, p. 148)

Note-se como essa posição está presente, por exemplo, nos documentos de instituições internacionais ligadas à educação, entre os quais está a *Carta de Paris para a Filosofia*, na qual se afirma que

[...] a ação filosófica formando espíritos livres e reflexivos capazes de resistir às diversas formas de propaganda, fanatismo, exclusão e intolerância, contribui para a paz e prepara cada um para assumir suas responsabilidades face às grandes interrogações contemporâneas [...]. Consideramos que a atividade filosófica – que não deixa de discutir livremente nenhuma ideia, que se esforça em precisar as definições exatas das noções utilizadas, em verificar a validade dos raciocínios, em examinar com atenção os argumentos dos outros – permite a cada um aprender e pensar por si mesmo [...]. (UNESCO, 1995)

Eles voltaram

Como resultado dessas concepções, a Filosofia, nos últimos anos, tem ganhado destaque na sociedade como um todo e, a partir de alguns de seus ramos ou áreas, tem sido requisitada com frequência para a interpretação de muitos problemas de nosso tempo. Tolhida durante o regime militar no Brasil por ser uma atividade crítica por excelência (e, por isso mesmo, perigosa), a Filosofia voltou agora a ser obrigatória no Ensino Médio e não são raras as escolas que a têm inserido no currículo do Ensino Fundamental. Desde pequenos, somos convocados a realizar a nossa vocação enquanto seres humanos: pensar.

A história do ensino da Filosofia no Brasil, entretanto, é bastante controversa. Se ela esteve presente nos currículos desde a Proclamação da República, em 1889, o seu valor não estava pautado pela reflexão crítica, mas meramente como apoio à formação tecnicista que marcara os primeiros anos da República e, mesmo depois, as políticas educacionais do Estado Novo. Se, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4.024 extinguiu a obrigatoriedade do ensino de Filosofia,

foi em 1971, com a publicação da Lei 5.692, que ela desapareceu completamente dos currículos. A partir de então, a Filosofia dava lugar a disciplinas como a *Educação Moral e Cívica*: note-se que, enquanto a primeira contribui e valoriza a reflexão crítica e o questionamento das verdades estabelecidas, a segunda ensina a obediência à ordem moral e civil estabelecida.

Foi só a partir da década de 1980 que, com o processo de redemocratização do país e as pressões dos movimentos sociais e sindicais, a Filosofia veio ganhando novamente importância, vindo a influenciar a LDB 9.394, de 1996, que voltou a discutir a Filosofia no nível médio como uma disciplina transversal. Em 2001, o então presidente Fernando Henrique Cardoso acabou por vetar o projeto que propunha o retorno da obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia ao Ensino Médio. No contexto da LDB de 1996, a Filosofia continuava, portanto, como um saber instrumental útil apenas na medida em que complementava o currículo tecnicista e mercadológico que moldava a educação brasileira como um todo.

Essa situação começou a mudar em 2004, quando foi revista a posição do Conselho Nacional de Educação, constante da Resolução CNE/CEB 03/98, que tratava a Filosofia como disciplina transdisciplinar e instrumental. Em 2004, o Departamento de Políticas do Ensino Médio do Ministério da Educação reviu essa posição: com o apoio da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), foram escritas as Orientações Curriculares do Ensino Médio, cuja função era analisar os Parâmetros Curriculares de Filosofia do Ensino Médio. A posição geral dos professores que se envolveram nesse processo consta nas Orientações:

O tratamento disciplinar da Filosofia no Ensino Médio é condição elementar e prévia para que ela possa intervir com sucesso também em projetos transversais e, nesse nível de ensino, juntamente com as outras disciplinas, possa contribuir para o pleno desenvolvimento do educando, tanto em seu preparo para o exercício da cidadania como em sua qualificação para o trabalho, como reza a LDB. Sendo assim, a necessidade da Filosofia no Ensino Médio é evidente, devendo ser doravante contemplada pelo requisito de obrigatoriedade, com a concomitante e contínua atenção dos responsáveis pelo ensino às condições materiais e acadêmicas, de modo que a disciplina, com profissionais formados em Filosofia seja ministrada de maneira competente, enriquecedora e mesmo prazerosa. (BRASIL, 2006, p. 15)

Essa discussão se aprofundou até que foi elaborada uma proposta de mudança no texto com o fim de garantir a obrigatoriedade da Filosofia no Ensino Médio. Em julho de 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou uma mudança na Resolução 03/98. Em agosto do mesmo ano, o parecer 38/2006, do Conselho Nacional de Educação e do Conselho de Educação Básica, foi homologado pelo Ministério da Educação (Resolução 04/2006). Essa posição foi confirmada na LDB de junho de 2008, quando da publicação da Lei 11.684.

No entanto, ao voltar para a sala de aula, os filósofos trouxeram junto os problemas próprios de sua atividade: como *ensinar* a filosofar e o que deve ser ensinado? Esse é o desafio principal da Filosofia nos dias atuais. Três são os desafios que dimanam dessa legislação: a ampliação do conhecimento dos envolvidos para o processo educativo, a importância da interdisciplinaridade e a necessária contextualização sócio-histórica do processo educativo. Essas perspectivas, entretanto, estão ligadas hoje ao desafio de tratar a problemática do ensino de Filosofia como estritamente filosófica, a partir da inserção da Filosofia como disciplina específica do conhecimento e não apenas como um tema transversal.

As Diretrizes pretendem estabelecer os princípios éticos, políticos e estéticos que estão na LDB, fornecendo indicações pedagógicas para a organização do Ensino Médio brasileiro. Segundo as Diretrizes, os conteúdos da Filosofia estariam organizados de acordo com dois eixos: aquele que diz respeito à divisão *temporal* desse saber (a divisão da Filosofia em antiga, medieval, renascentista, moderna e contemporânea); e um outro, que se organiza em torno de suas disciplinas (Metafísica, Epistemologia, Ética, Política, Estética, Teoria do Conhecimento, Filosofia da Ciência, Lógica, Filosofia da Linguagem, Filosofia da História etc). Obviamente, nem os tempos e nem as divisões temáticas, muito menos as pretensas divisões geográficas (que tentam organizar a Filosofia em oriental, ocidental, latino-americana, brasileira etc.) se dão de forma estática. A Filosofia não pode ser reduzida a esses enquadramentos. Todavia, é por meio deles, como um instrumento, que a Filosofia ocupa o seu lugar nos currículos escolares.

Eles (os filósofos) voltaram. Mas, como vemos, a sua volta traz inúmeros desafios para o ensino brasileiro.

A Filosofia e o currículo escolar

Cada vez mais a aula de Filosofia passa a ser um momento não apenas de transmissão de conhecimento, mas de concretização de experiências e vivências (o que faz dela a arte do encontro). Mas ainda resta perguntar: como medir a função do magistério? Qual é a sua verdadeira responsabilidade? Quais tarefas lhe dizem respeito e quanto do que se espera do educador deve ser mesmo assumido por ele? Como enfrentar essas tarefas e desempenhar da melhor maneira essa que não é uma simples profissão, mas uma verdadeira vocação? Essas são perguntas fundamentais da didática.

Quando se fala em didática do ensino de Filosofia, o problema ganha novos contornos, seja pela relevância da temática, seja pela profundidade dos problemas que envolvem a prática filosófica que, em todos os tempos, apresentou-se como imprescindível para que o ser humano merecesse ser chamado como tal.

Entre os instrumentos da didática está a organização do currículo escolar, que nada mais é do que a seleção e disposição temporal e temática dos conteúdos escolares. Busca-se, com isso, possibilitar aos aprendizes um conjunto o mais completo e complexo possível dos temas que se relacionam com as necessidades de nossa cultura e as demandas da vida de um determinado momento sócio-histórico. Com isso, atinge-se certa “padronização” que garante o benefício mais ou menos igualitário do saber a todas as pessoas, independente de sua condição econômica ou mesmo intelectual.

Como padrão, todo currículo corre o risco de se tornar um instrumento ideológico nas mãos daqueles que coordenam a sua elaboração e se interessam pelos seus resultados. Alguém sempre decide o que deve ser ensinado e esse alguém sempre é movido por determinados interesses. Se o currículo garante certa simetria nas relações e funda a ideia de uma comunidade letrada que partilha os mesmos saberes, ele também gera processos de adestramento e faz com que a escola, muitas vezes, torne-se apenas mais um mecanismo de manutenção do *status quo* de determinada sociedade. Esse processo foi denunciado, por exemplo, pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002), um dos críticos do processo de dominação implementados na sociedade globalizada e neoliberal. Na sua sociologia da educação, Bourdieu tentou mostrar como a escola perpetua as desigualdades, transmitindo a herança cultural das classes favorecidas. Esse é o tema principal de sua obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*.

Em um texto de 1872, intitulado “Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino”, Nietzsche (1983) tematiza o problema da educação nos seguintes termos: para o autor, a educação moderna está a serviço da formação de profissionais, funcionários e técnicos e não de homens verdadeiramente livres e nisso ela estaria contrariando a própria função. Isso teria ocorrido, segundo o filósofo alemão, porque desapareceram os verdadeiros mestres e os professores teriam perdido sua vocação e se tornado apenas funcionários do Estado e do mercado. Em vez de favorecerem a verdadeira formação para a liberdade e a autonomia, a escola estaria adequando os indivíduos à fraqueza, à mera obediência aos costumes e submissão à moral e aos poderes instalados. Ao contrário, ela deveria

despertar os sentidos para elevação da cultura, ajudar a enfrentar a vida mesmo em suas dificuldades e para isso deveria educar para o raro, o excepcional e o superior, em vez de promover o nivelamento.

Para Nietzsche, o aumento do número de estabelecimentos e a mercantilização da educação teria uma consequência perversa, contra o que ele se volta: a criação de homens comuns que buscam a felicidade no dinheiro e fazem a inteligência render-se ao serviço da propriedade e do lucro. Para ele, esse espírito utilitário que tomou conta da educação impede a verdadeira cultura de se expandir. Para o filósofo, na medida em que atendem a esse processo, as instituições escolares se tornam mediócras, uniformizadoras, utilitaristas e integradoras, criando jovens imaturos, ignorantes e indiferentes, vítimas do cientificismo e do jornalismo reinantes. O mestre, ao contrário, deveria dar asas para o aprendiz e possibilitar, assim, a sua elevação; mas deve saber pôr freios e conter os arroubos da juventude. Para isso ele precisa, antes, formar a si mesmo. Podemos perceber que o texto, mesmo sendo do século XIX, possui impressionante atualidade.

Acreditamos que disciplinas como Filosofia e Sociologia têm uma grande contribuição para a problematização dessa situação a que a escola foi submetida e isso por si só já legitima sua permanência no currículo escolar. Cresce, por exemplo, a crítica aos currículos homogeneizados e padronizados, que acabam por fazer da escola uma fábrica de indivíduos dóceis e previsíveis. De qualquer forma, o currículo representa a possibilidade de que a sociedade se encontre enquanto tal, como construção de identidades. Trata-se de fugir dos extremos e de discutir qual é a representação da sociedade que o currículo escolar reflete e, ao mesmo tempo, qual é a representação do currículo que a sociedade engendra.

O jeito como enfrentamos essa situação influencia a experiência de sala de aula e as atividades de ensino aí desenvolvidas. Procedimentos diferentes devem ser usados dependendo dos conteúdos que o currículo propõe. A aula é o lugar da execução da didática. É aí que a experiência do ensino se mostra mais complexa e na qual se exige que o planejamento seja realizado de tal forma que garanta o sucesso desejado.

Ainda que este seja um livro de *didática da filosofia*, queremos fugir da fragmentação da didática nas variadas disciplinas, das ditas “didáticas particulares”, que escondem uma completa descrença em relação à “didática geral”. Obviamente que ensinar é sempre uma relação entre alguém que ensina algo para outro alguém, então os diferentes sujeitos e os diferentes conteúdos fundam também diferentes procedimentos didáticos. Agora, como sempre, continua sendo a hora da Filosofia.

Perante o que foi dito, esperamos ter destacado a relevância da Filosofia como parte do currículo escolar. Sua inserção, entretanto, não se dá sem levantar críticas ao modo como o currículo, a aula, a didática e a educação como um todo são estabelecidos. Sua presença é incômoda, portanto, mas absolutamente necessária se quisermos levar o aprendiz a conquistar a natureza humana em sua plenitude. Nas disputas com as muitas formas, instrumentos e procedimentos de educação vigentes no mundo contemporâneo, o ensino de Filosofia se oferece como um grande desafio, ainda mais neste momento, em que ele volta a ser obrigatório no Ensino Médio brasileiro.

Textos complementares

O valor da Filosofia

(RUSSEL, 2001, p. 148)

O valor da Filosofia, em grande parte, deve ser buscado na sua mesma incerteza. Quem não tem umas tintas de filosofia é homem que caminha pela vida fora sempre agrilhado a preconceitos que se derivam do senso comum, das crenças habituais do seu tempo e do seu país, das convicções que cresceram no seu espírito sem a cooperação ou o consentimento de uma razão deliberada. O mundo tende, para tal homem, a tornar-se finito, definido, óbvio; para ele, os objetos habituais não erguem problemas, e as possibilidades infamiliars [sic] são desdenhosamente rejeitadas. Quando começamos a filosofar, pelo contrário, imediatamente caímos na conta de que até os objetos mais ordinários conduzem o espírito a certas perguntas a que incompletissimamente se dá resposta. A Filosofia, se bem que incapaz de nos dizer ao certo qual venha a ser a verdadeira resposta às variadas dúvidas que ela própria evoca, sugere numerosas possibilidades que nos conferem amplidão aos pensamentos, descativando-nos da tirania do hábito. Embora diminua, por consequência, o nosso sentimento de certeza no que diz respeito ao que as coisas são, aumenta muitíssimo o conhecimento a respeito do que as coisas podem ser; varre o dogmatismo, um tudo-nada arrogante, dos que nunca chegaram a empreender viagens nas regiões da dúvida libertadora; e vivifica o sentimento de admiração, porque mostra as coisas que nos são costumadas num determinado aspecto que o não é.

A obrigatoriedade da Filosofia

(BRASIL, 2006, p. 15)

A Filosofia deve ser tratada como disciplina obrigatória no Ensino Médio, pois isso é condição para que ela possa integrar com sucesso projetos transversais e, nesse nível de ensino, com as outras disciplinas, contribuir para o pleno desenvolvimento do educando. No entanto, mesmo sem o *status* de obrigatoriedade, a Filosofia, nos últimos tempos, vem passando por um processo de consolidação institucional, correlata à expansão de uma grande demanda indireta, representada pela presença constante de preocupações filosóficas de variado teor. Chama a atenção um leque de temas, desde reflexões sobre técnicas e tecnologias até inquições metodológicas de caráter mais geral concernentes a controvérsias nas pesquisas científicas de ponta, expressas tanto em publicações especializadas como na grande mídia. Também são prementes as inquietações de cunho ético, que são suscitadas por episódios políticos nos cenários nacional e internacional, além dos debates travados em torno dos critérios de utilização das descobertas científicas.

A dificuldade da Filosofia

(BRASIL, 2006, p. 16)

Considerando a reflexão acerca da Filosofia no Ensino Médio, cabe mencionar uma dificuldade peculiar: trata-se da reimplantação de uma disciplina por muito tempo ausente na maioria das instituições de ensino, motivo pelo qual ela não se encontra consolidada como componente curricular dessa última etapa da educação básica quer em materiais adequados, quer em procedimentos pedagógicos, quer por um histórico geral e suficientemente aceito. Tendo deixado de ser obrigatória em 1961 (Lei 4.024/61) e sendo em 1971 (Lei 5.692/71) excluída do currículo escolar oficial, criou-se um hiato em termos de seu amadurecimento como disciplina. E embora na década de 1990 (Lei 9.394/96) se tenha determinado que ao final do Ensino Médio o estudante deva “dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (artigo 36), nem por isso a Filosofia passou a ter um tratamento de disciplina, como os demais conteúdos, mantendo-se no conjunto dos temas ditos transversais. Assim, a ideia de rediscutir os parâmetros curriculares para a disciplina traz novo fôlego para a sua consolidação entre os componentes curriculares do Ensino Médio, e, com eles e outras iniciativas, a Filosofia pode e deve retomar seu lugar na formação de nossos estudantes.

Atividades

1. Explique como a Filosofia pode contribuir para a formação da consciência crítica dos educandos.

2. Como a Filosofia se relaciona com a realização da essência do ser humano?

3. A Filosofia deveria se constituir como uma disciplina específica ou meramente constar no currículo escolar como uma disciplina transversal? Problematize essa questão a partir do texto e dê a sua opinião.

Gabarito

1. A Filosofia é a arte da insatisfação. Ela contribui para o desenvolvimento do senso crítico porque se constitui como uma disciplina interrogativa por excelência e deve promover nos alunos a busca por formulações que contribuam para a desacomodação, a saída do estado de ignorância que não é outro senão um estágio de preguiça intelectual. Como tal, a Filosofia contribui para a realização da essência do ser humano: o pensamento.
2. Desde os gregos, o ser humano é definido como o ser pensante por excelência, como o animal racional. Ora, em um tempo que reduziu o pensamento a algo prático e instrumental, utilitarista e mercadológico, a Filosofia escapa dessas designações e contribui para que a pessoa amplie a sua capacidade reflexiva e, com isso, realize plenamente a sua vocação enquanto ser humano. Por isso, a busca pela verdade, no caso da Filosofia, envolve a capacidade de perguntar constantemente sobre o que é a realidade, sobre os fundamentos e as causas dos fenômenos e sobre os interesses que fundam os dogmas.
3. Espera-se, nessa questão, que o aluno se posicione a favor da primeira alternativa, já que é essa a posição do texto e mesmo da legislação mais recente, que tornou obrigatório o ensino de Filosofia no Ensino Médio. Entretanto, a ideia aqui é despertar a reflexão e possibilitar que cada pessoa possa opinar de forma livre a respeito da questão.

Dica de estudo

BRASIL. Ministério de Educação. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília. MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2010.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

DEMÓCRITO de Abdera. Fragmentos. In: **Os Pré-Socráticos**. Fragmentos, doxografia e comentários. São Paulo: Abril Cultural, 1996. p. 264-302.

KANT, Immanuel. Notícia do Prof. Immanuel Kant sobre a organização de suas preleções no semestre de inverno de 1765-1766. *In*: KANT, Immanuel. **Lógica**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

_____. **Manual dos Cursos de Lógica Geral**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Obras Incompletas**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

RUSSELL, Bertrand. **Os Problemas da Filosofia**. Coimbra: Almedina, 2001.

UNESCO. **Philosophie et Démocratie dans le Monde**: une enquête de l'Unesco. Librairie Générale Française, 1995.

Elucidar: o conteúdo da Filosofia

O grande objetivo da filosofia poderia facilmente ser formulado nos seguintes termos: entender como as coisas que formam a realidade se constituem e se relacionam entre si. Sabemos que a realidade é formada por “conteúdos” tão diversos como cadeiras e livros, gestos e comportamentos, seres naturais e seres imaginários, direitos e deveres, leis e constituições, arte e entretenimento, números e vozes, ventos e mares, mortes e sofrimentos, festas e alegrias etc. A Filosofia pretende dar conta dessa realidade nas suas mais diversas facetas e tem a pretensão audaciosa de entender e formular as relações que possibilitam ao ser humano viver no mundo de forma plena (no sentido de preservar-se e de amplificar seu poder por meio do enfrentamento dos obstáculos que o meio lhe impõe).

Assim, acreditamos que o desafio principal da Didática da Filosofia é contribuir para que o educando formule perguntas e respostas que contribuam para a articulação de sentidos, a fim de reunir o que na realidade aparece como disperso e fragmentado em alguma coisa unitária e mais ou menos coesa: ou seja, a filosofia, na medida em que pensa o mundo, faz com que o mundo, que é aparentemente fragmentado e multifacetado (dados os inúmeros acontecimentos que dele fazem parte), seja organizado em uma unidade racional. É esse fato que faz com que nós possamos viver no mundo: pela via da razão, tornamos o mundo mais “familiar”. Ao perguntar sobre a melhor forma de ensinar Filosofia, o professor se mune de uma longa tradição, marcada por perguntas como “o que é o mundo”, ou “o que são as coisas” ou ainda “quem somos nós”. Em outras palavras, a Filosofia está empenhada em *clarificar* a realidade para que não sejamos meramente caminhantes cegos sobre um mapa escuro, mas que possamos nos mover na vida com a audácia e a lucidez de um atleta. Filosofar é, antes de qualquer coisa, *elucidar a realidade* por meio da busca pela verdade. Como amantes do saber, todas as pessoas que querem fazer Filosofia devem se empenhar nessa tarefa.

Não é à toa que a metáfora da luz está muito ligada à busca pelo conhecimento. Lembremos apenas algumas formulações desse símbolo na

nossa cultura, começando pelo uso corrente que fazemos do verbo *ver* como sinônimo de *entender*. Dizemos: “Você viu aquilo?” ou “Viu o que eu te disse?” e na verdade estamos querendo dizer “Você *entendeu* aquilo?” ou “*Compreendeu* o que eu te disse?”. O próprio nome da conhecida revista *Veja* quer, com esse título, passar a ideia de que os editores não querem simplesmente dizer “coloque os teus olhos aqui nessa folha de papel”, mas, sobretudo “Entenda, fique informado, esclareça--se”. A visão é a capacidade (um dos cinco sentidos) que permite aos seres vivos recepcionar os fótons de luz que formam as cores e garantem a recepção da luz incidente sobre o instrumento óptico que chamamos de olho.

As metáforas de nossa cultura que remetem a esse sentido são inúmeras: na mitologia grega, Prometeu roubou o fogo dos deuses e deu de presente aos homens tornando-os diferentes dos animais (o fogo aí simboliza a razão); Platão (428-348 a.C.), na famosa “Alegoria da Caverna”, contida no livro VII de sua obra intitulada *A República*, tratou de mostrar que o conhecimento é uma saída da escuridão para a luz; Santo Agostinho (354-430) falou do encontro com a verdade (que é Deus) como uma *revelação*; Jesus mesmo se comparou à verdade e também à luz em numerosos textos bíblicos; a Idade Média foi chamada de “era das trevas” pelos filósofos iluministas, que se consideravam portadores da verdadeira razão, vindo a formular uma “Filosofia das Luzes”; nos filmes que representam a Idade Média, geralmente os pobres estão vestidos de roupas escuras enquanto os ricos (senhores feudais, monarcas e clérigos) usam vestimentas coloridas (a cor representa a luz, que representa a sabedoria, que representa e dá poder); os personagens sagrados geralmente são representados com auréolas ou halos luminosos nas cabeças para representar a glória advinda da posse da verdade. Esses são apenas alguns exemplos que mostram que a luz está associada diretamente à busca humana pela verdade por meio da razão. *Verdade* e *razão*, assim estão conjugadas sob a metáfora da *luz* e não poucas vezes se pensa que uma pessoa iluminada seria uma pessoa esclarecida, civilizada, instruída, ilustrada, cabendo aos processos educativos despertar ou potencializar essa luminosidade.

O conteúdo da realidade e o conteúdo da Filosofia

A Filosofia não passa, assim, de uma tentativa de *elucidar*, ou seja, jogar luzes sobre a realidade para que esta seja percebida pelo ser humano de forma or-

ganizada. Trata-se de uma reflexão (atividade que evoca novamente a ideia de uma energia radiante refletida sobre determinada superfície) sobre o *conteúdo* da realidade que nos cerca e caberia a ela possibilitar ao ser humano uma organização lúcida de sentidos. Isso só pode ser feito pela via do pensamento. Entretanto, dada a complexidade dos problemas que formam esse conteúdo da vida captado pelo filósofo, muitas vezes as suas respostas não passam de alegações (ou seja, arguições, argumentações, hipóteses) que podem ser facilmente contestadas, criticadas e superadas por outros autores.

Podemos organizar os inúmeros problemas que formam o conteúdo filosófico basicamente em três grupos principais: a realidade, as relações cognitivas e a intervenção – e com isso temos a pretensão de constituir um aparelho que dê conta da realidade como um todo, ou seja, nesses três grupos estaria contida a maior parte dos problemas que formam o conteúdo da própria realidade.

O primeiro grupo reúne aquilo que poderíamos chamar de perguntas sobre a *realidade* e nele estão incluídas as questões sobre a essência de todas as coisas, a natureza do espaço e do tempo, as propriedades da realidade no que tange às especificidades de cada ser no mundo e as possibilidades de generalizações que eles evocam, a natureza do ser humano e dos demais seres, suas diferenças e semelhanças, a existência de Deus, a realidade dos números, dos astros, dos mares etc. Todas as perguntas que poderiam ser deitadas nesse grupo de problemas dizem respeito ao verbo *ser*, ou seja, à pergunta sobre “o que é” cada coisa que forma a realidade – incluindo a pergunta sobre o ser humano.

O segundo grupo reúne perguntas sobre as *relações cognitivas* entre os seres humanos e a realidade como um todo, incluindo-se aqui as perguntas sobre o conhecimento, sobre a capacidade de conhecer, a natureza, os limites e as etapas do conhecimento, o modo e as vias de acesso a ele etc. Neste grupo, as perguntas se organizam em torno do verbo *conhecer*, ou seja, à pergunta sobre as relações entre os seres que formam a realidade.

O terceiro grupo de problemas que formam o conteúdo da Filosofia está ligado à *intervenção* de cada ser sobre a realidade e, mais especificamente, sobre a intervenção (ou sobre a ação) do ser humano sobre o mundo. Obviamente, a existência de cada ser forma e altera a realidade. No caso humano, essa alteração se torna mais relevante porque o homem possui um poder de conhecimento que lhe possibilita a capacidade técnica de afetar de forma direta e decisiva a realidade e as demais pessoas. Por isso, a filosofia se pergunta sobre os valores e princípios que

guiam a ação do ser humano no mundo, tanto no âmbito *intra* quanto no *extra* humano. As perguntas que se organizam em torno desse grupo estão reunidas sob o verbo *agir*, e se referem à atuação (deliberada ou não) do homem.

Existe ainda um outro problema que precisa ser enfrentado: ao lançar as suas alegações, a filosofia precisa se perguntar sobre a validade delas, ou seja, sobre a legitimidade dessas formulações e hipóteses. Por isso, existe na filosofia um esforço constante de reflexão sobre a melhor forma de acesso à verdade e de formulação dos seus argumentos. Premissas, hipóteses e conclusões precisam ser organizadas de uma forma lógica para que sejam consideradas verdadeiras.

Ora, cada um desses grupos forma aquilo que poderíamos chamar de *áreas* do conhecimento filosófico ou de *conteúdos estruturantes*, que são a base para o ensino da Filosofia a partir da qual o professor, por meio de seus conhecimentos e leituras específicos poderá construir a sua prática em sala de aula. Trata-se de uma reunião temática dos problemas filosóficos que deve ser vista de forma transversal, viabilizando um olhar vertical sobre a Filosofia (e que deve ser efetivado de forma complementar e conjugada ao olhar horizontal possibilitado pela organização histórica da Filosofia). Vejamos como eles se constituem.

A pergunta sobre o ser

Boa parte dos filósofos está de acordo que o questionamento sobre o ser é a pergunta fundante do fazer filosófico. Aprendemos isso com Platão, por exemplo, em boa parte de seus textos, mas antes dele os filósofos pré-socráticos já tinham formulado a pergunta sobre o *ser do mundo*. Certamente esse é um dos conteúdos centrais da Filosofia.

Em grego, para se referir a *ser* era dito *ta on* (de onde deriva o prefixo *onto*) e em latim *ens* ou *esse* (de onde vem, por exemplo, a palavra *essência*). Assim, a pergunta sobre o ser é a pergunta ontológica sobre a essência de cada coisa que está e que forma o mundo. O verbo *ser* tem dois usos comuns: um que é chamado de *predicativo* (refere-se à forma que dá qualidades ou predicados aos seres; por exemplo: “o céu é azul”) e outro que remete a um uso *existencial* (“o céu é” no sentido de que ele existe). Essa distinção está presente em quase todos os filósofos desde Platão e Aristóteles (384-322 a.C.).

O uso do verbo *ser* em sentido *predicativo* remete, no geral, a três questões: *inerência* (ao *ser* é inerente algum predicado que a ele pertence: “Sócrates é homem”, sendo que “homem” é algo que pertence a Sócrates); *identidade*

(o ser e o predicado a ele referido dizem respeito ao mesmo objeto: “Sócrates é branco”, sendo que tanto “Sócrates” quanto “branco” fariam referência a um mesmo objeto); e *relação* (o ser e o predicado estão ligados por uma relação que é expressa pelo verbo *ser*: quando digo que “Sócrates é branco”, esse *é* remete à ideia de que Sócrates se relaciona com o branco, ou seja, está ligado ao branco). Quanto ao uso *existencial*, pode ser dividido em duas partes: uma que evoca o sentido de existência em geral (o ser pode ser dito de vários modos) e outra em sentido estrito, ou primário (o ser tem um significado fundamental que lhe constitui enquanto tal).

Como dissemos, a formulação da problemática do ser aparece nos mais variados matizes em praticamente toda a História da Filosofia, vindo a se constituir como um dos seus problemas centrais. Em torno desse problema, a Filosofia organizou determinada área e mesmo determinadas disciplinas, entre as quais está, por exemplo, a *Metafísica* (chamada por Aristóteles de *filosofia primeira*, ela não é uma disciplina propriamente dita, mas uma forma de pergunta sobre o fundamento comum de todas as demais ciências, um ramo da Filosofia que pergunta sobre a essência primeira do ser), a *Ontologia*¹, a *Teologia*, a *Antropologia Filosófica*, entre outras. São disciplinas que evocam a pergunta sobre o ser, seja ele das coisas materiais e visíveis, seja do próprio ser humano, seja das entidades espirituais.

A pergunta sobre o *conhecer*

O segundo grupo de questões da Filosofia diz respeito ao problema do conhecimento. O ato de conhecer pode ser definido, sucintamente, como a capacidade de aferição da realidade (objeto, fato, coisa ou propriedade), para o que se requer determinada técnica ou uso de um órgão dos sentidos. Trata-se de uma operação cognitiva em busca da verdade de uma coisa e que, no caso humano, ocorre tanto pela percepção sensorial quanto pela razão.

Ora, a reflexão sobre o conhecimento enquanto ato de conhecer é outro problema da Filosofia. Assim, os filósofos tenderam a reunir as perguntas sobre o conhecimento em torno de uma área chamada de *epistemologia*. Poderíamos dizer que epistemologia é o estudo da verdade, ou o estudo do conhecimento, já que a sua raiz remete ao termo grego *epistheme* (“verdade”) e *logos* (“discurso racional ou conhecimento”). Trata-se de um ramo da Filosofia que trabalha com os problemas que envolvem a teoria do conhecimento, os pressupostos e as pretensões de validade das ciências em geral. Essa área da Filosofia pretende definir

¹ Em uma visão aristotélica, a Ontologia, a Teologia, a Gnosiologia e a Ousiologia poderiam ser reunidas sob o conceito geral de Metafísica, mas aqui nós optamos por separá-las como forma de destacar as perguntas de cada uma delas sobre o ser.

o saber e os conceitos correlatos, as fontes, os critérios, os tipos de conhecimento possíveis e o grau de exatidão de cada um, bem como a relação real entre aquele que conhece e o objeto conhecido.

Os problemas da epistemologia poderiam ser rapidamente reunidos em dois: quais as fontes do conhecimento (ou seja, como o adquirimos e em que se fundamenta a nossa visão da verdade) e qual a sua extensão (o que pode realmente ser conhecido). Esses problemas, tratados simultaneamente, são a base da pergunta epistemológica.

Ao longo da história, nasceram várias formas de enfrentamento dessa problemática, gerando diferentes concepções de epistemologia. Já no século V a.C., os sofistas gregos questionaram a possibilidade de haver um conhecimento objetivo e confiável. Por outro lado, Platão defendeu a existência de um mundo de formas ou ideias, invariáveis e invisíveis, ao qual chamou de *mundo das ideias* (em contraposição ao *mundo das cópias*), sobre as quais seria possível adquirir um conhecimento exato e verdadeiro mediante o raciocínio abstrato. Depois dele, ainda entre os gregos, Aristóteles afirmou que quase todo conhecimento deriva da experiência, da observação cuidadosa e da estrita adesão às regras da lógica.

Do século XVII ao fim do século XIX, a questão central da epistemologia foi o contraste entre razão e o sentido da percepção como meio para a aquisição do conhecimento. Para os racionalistas, a fonte principal e prova final do conhecimento era o raciocínio dedutivo, baseado em princípios evidentes ou axiomas. Para os empiristas, porém, era a percepção. Uns acreditavam na razão como única fonte autêntica da verdade e outros, nos sentidos. Para os primeiros, as fontes do conhecimento verdadeiro se encontram não na experiência, mas na razão. Na era moderna, seus principais expoentes foram Descartes e Leibniz. Os empiristas, ao contrário, acreditavam que o conhecimento se baseia e se adquire por meio do que se apreende pelos sentidos. Admite-se, além dos sentidos “externos” como visão, audição, tato, olfato e paladar, a participação de um sentido “interno” que poderia ser definido como introspecção, que informa ao ser humano acerca dos sentimentos, estados de consciência e memória. Essa corrente teve grande importância durante a chamada revolução científica do século XVII, e seus principais nomes são Locke, Berkeley e Hume.

É bem verdade que é possível manter uma posição empirista ou racionalista, dependendo do tipo de conhecimento e de objeto em questão, sendo possível sustentar posições diferentes quanto à origem do conhecimento, segundo o tipo de proposição envolvida. Esse é o caso da teoria epistemológica de Kant, para

quem o conhecimento físico é parcialmente racional, *a priori* (independente da experiência), e parcialmente empírico, ou *a posteriori* (dependente da experiência).

Ora, outro ponto a ser discutido é acerca dos limites do conhecimento. Trata-se de levantar e debater a posição filosófica referente a certas classes de objetos, ou de proposições sobre esses objetos. Será que os objetos do mundo realmente existem independentemente do sujeito que os observa, ou seja, desfrutam de uma existência independente de qualquer cognição? Será que as proposições acerca desses objetos possuem um valor de verdade objetivo, independente de nossos meios para conhecê-los: são verdadeiras ou falsas em virtude de uma realidade que existe independentemente de nós? Ou será que devemos questionar a possibilidade do conhecimento das entidades e fenômenos que formam o mundo, tal como estes vêm sendo formulados pela ciência? Será que a razão representa uma capacidade objetiva de acesso à realidade das coisas, como uma instância legitimadora da verdade independente do corpo, como quiseram os cristãos (os quais derivavam a verdade diretamente de Deus) e os racionalistas modernos?

Hoje em dia, a Epistemologia, enquanto disciplina filosófica, remete a duas acepções: uma a faz sinônimo de *teoria do conhecimento* (em sentido geral, uma indicação do modo de tratamento de um problema surgido no âmbito de alguma das várias correntes da filosofia) e outra a liga à *filosofia da ciência* (uma reflexão sobre os conceitos, as metodologias e as implicações do fazer científico). Assim, a epistemologia pode ser considerada um discurso “metacientífico” ou mesmo *metafilosófico* sobre o conhecimento. Sua importância está no fato de que ela é a única área do conhecimento que tem o próprio conhecimento como objeto, já que todas as demais ciências tem como objeto algo independente de si mesmo. Toda vez que uma ciência pensa sobre os seus próprios pressupostos, está fazendo epistemologia, portanto.

A pergunta sobre o agir

Desde que foi formulada por Aristóteles no livro *Ética a Nicômaco*, a ciência do agir foi considerada uma parte prática da Filosofia e ganhou o nome de Ética, mas esteve intimamente ligada à noção de Política, isso porque ambas tratam de refletir sobre os fundamentos da ação humana, ou seja, sobre as razões pelas quais alguém age desta ou daquela maneira. Essa reflexão visa a encontrar alguns parâmetros que possibilitem ao ser humano encontrar a felicidade, o que só poderá ocorrer se ele encontrar uma forma correta de ação. A Ética busca refletir sobre os valores que guiam as ações humanas, enquanto a Políti-

ca busca compreender os fundamentos dos regimes políticos e das formas de organização da sociedade. Como área da Filosofia, sob a designação de Política estão temas como doutrina do direito e da moral, a reflexão sobre as formas de governo, a teoria do Estado e mesmo os estudos dos comportamentos dos cidadãos membros das comunidades políticas. Vê-se logo que Ética e Política devem caminhar juntas, a despeito de uma opinião corrente em nossos dias que parece mostrar que onde uma está a outra não pode permanecer em absoluto. Basta perguntarmos: é possível encontrar a melhor forma de organização social e garantir a felicidade geral sem ter encontrado também, concomitantemente, a felicidade individual – e vice-versa?

O que se pretende com um estudo de Ética é despertar o pensamento crítico em relação aos códigos, normas e padrões de comportamento definidos pela sociedade (e que formam aquilo que se costuma chamar de *moral*): Quem definiu tal coisa como certa e como errada? Quando essas coisas nasceram? Com que interesse elas vieram à tona? Como decidir diante de uma situação moral? Quais consequências esse comportamento trará para as futuras gerações? Qual critério usar para encontrar o caminho certo, ou melhor, quais as consequências de um descumprimento da moral vigente? Como definir o que é bom para um indivíduo e concomitantemente para toda a sociedade? Essas são as perguntas que fazem da Ética uma reflexão sobre a moralidade, ou seja, a Ética tem a moral como objeto de estudo e, por isso, seu segundo nome é *Filosofia da moral* – o que explica por que a Ética é uma área de pesquisa da Filosofia.

A palavra *Ética* deriva do grego *ethos* ou *ethikos*, enquanto a palavra *moral* deriva do latim *mores* ou *moralis*. Ambas as definições remetem aos costumes e tradições de uma sociedade, os quais se revelam nas tradições, valores, religiosidades e nas mais variadas práticas sociais de um grupo. A Ética se apresenta como uma reflexão sobre as formas de convivência dentro da “casa humana” que é, sobretudo, uma “casa comum” em que a pessoa se descobre copartícipe, na qual vive com outros seres humanos e com outros seres vivos.

Vale reparar que nessas duas áreas da Filosofia aparecem problemas centrais que dizem respeito à convivência do homem consigo mesmo, em sociedade ou na natureza em geral. Trata-se de uma reflexão bastante requisitada na sociedade atual, na qual aparecem inúmeras situações morais que exigem dos seres humanos, enquanto indivíduos e enquanto cidadãos, respostas imediatas e seguras. Problemas como exercício democrático e cidadão, soberania nacional, exercício da justiça, obediência a normas e leis, garantia da igualdade, uso de procedimentos científicos que interferem e alteram a vida humana e de outros

seres (e que forma alguns dos problemas da *bioética*), entre os quais aborto, eutanásia, transgenia, pesquisa com células-tronco, eugenia, clonagem e tantas outras técnicas da medicina moderna.

Outra disciplina que pode ser colocada nesse grupo de problemas é a Estética. Ainda que haja variações sobre o lugar dos problemas enfrentados por ela, eles no geral dizem respeito a uma forma de intervenção do ser humano no mundo, e portanto se trataria, grosso modo, de uma reflexão também sobre a ação humana, só que na Estética essa ação se dá na busca do belo, na produção de um sentido artístico para o mundo. O objetivo geral da Estética no currículo de Filosofia é mobilizar os educandos para uma reflexão em torno do belo ou mesmo da arte (já que esses seriam os dois objetos distintos dessa área), buscando realizar uma abordagem que aponte a interseção entre Filosofia, Arte e História da Arte, em busca da compreensão da experiência estética em seu sentido físico e metafísico.

A etimologia da palavra *Estética* está ligada à palavra grega *aisthesis* e remete à faculdade de sentir ou à compreensão pelos sentidos, vindo a se constituir como uma teoria da percepção sensível que é, sobretudo, uma percepção totalizante que encontra no objeto artístico a sua plena realização, já que ele se oferece ao sentimento e à percepção humana. A experiência estética é a experiência da presença do objeto frente a um sujeito, e à reflexão estética cabe medir essa relação, vindo a estudar tanto as formas de produção do objeto, para que ele evoque determinadas sensações, quanto os afetos por ele despertados no sujeito.

Foi no século XVIII que Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762) usou o termo como sinônimo de “teoria do sensível”, acreditando que o conhecimento intuitivo (tido como obscuro) também poderia produzir verdade, desde que fosse coordenado pela ciência estética. Para Baumgarten (1993), o sensível deve ser elevado a conhecimento e seria preciso, para isso, tratá-lo com a mesma dignidade do lógico. Assim, a Estética foi elevada a uma teoria do conhecimento e da representação sensível, o que a colocaria entre os problemas do segundo grupo (epistemológicos).

Mas a questão pode ser colocada em outros termos, já que a Estética não visa necessariamente ao lógico e/ou à verdade de forma exata. Ela tem um caráter especulativo e diz respeito, no geral, ao belo e à sua produção, vindo a desempenhar um papel relevante em nossos tempos, tão marcados pelos limites tecnicistas e comerciais que vigoram na nossa sociedade de massas, marcada pela padronização do gosto e da beleza em geral, principalmente pela promoção dos modismos por parte dos sistemas midiáticos.

O conteúdo da Filosofia como um problema da didática de Filosofia

Partimos da concepção de que a didática de Filosofia é uma reflexão específica sobre o processo real de construção e transmissão do saber filosófico. Trata-se de algo prático e funcional que só pode ser efetivado e desenvolvido como experimento cotidiano de cada profissional da educação dentro da situação na qual ele está inserido. No caso da didática específica de Filosofia, é necessário que busquemos as origens dos conteúdos a serem ensinados, os conceitos que lhe deram origem e os mecanismos que possibilitem avançar do texto para a vida e transpor didaticamente o conceito do ambiente frio e não raro hostil das ideias para o lugar colorido da realidade concreta dos educandos.

Trata-se de refletir sobre as atividades de ensino, o papel dos educadores e educandos nas suas relações mediadas pelos conceitos filosóficos, a forma de estruturação dos conteúdos, de utilização dos espaços e dos tempos, as formas de uso dos mecanismos e recursos didáticos – que, no caso da Filosofia, são principalmente os textos filosóficos.

Talvez o maior desafio dos profissionais envolvidos no ensino da Filosofia seja a conjunção ou a conjugação orquestrada de forma dialética entre os polos que ainda emitem sinais fortes de resistência: ensinar História da Filosofia ou ensinar a Filosofia a partir de temas? Ao apresentar as duas perspectivas, queremos apostar na capacidade interativa dessas formas, rompendo com determinadas posições dogmáticas e meramente eruditas que pretendem fazer da Filosofia uma transmissão de informações históricas, mas também com aquele outro extremo que abandona o olhar histórico para realizar apenas uma análise desconexa dos problemas tidos como cotidianos, esquecendo que talvez eles já tenham sido analisados pela tradição filosófica. De um lado, a vazia historicidade, e de outro o mero estudo temático da realidade. Dois extremos a serem evitados. Se a história tem uma inegável e urgente importância, já que o seu conhecimento permite um enfrentamento mais seguro, rigoroso e argumentado das problemáticas filosóficas, é também verdade que ela não pode interromper o necessário fluxo de criatividade que a experiência filosófica exige. Ao mesmo tempo, se o ensino por temas poderia parecer fragmentado e desconectado da realidade sociocultural, com pouco embasamento e sem rigor argumentativo, é bem verdade que ele também pode garantir muito mais nitidez nas respostas.

A didática de Filosofia aqui proposta e defendida é aquela que une esses polos para formular uma Filosofia integral que desenvolva as competências e

as habilidades necessárias para que a história sirva de instrumento de análise da realidade e que esta demande sempre os conhecimentos daquela para sua maior eficácia. No fim, *o conteúdo da Filosofia é a somatória de sua história com os seus problemas.*

Texto complementar

Crítica de Schopenhauer à Filosofia universitária (representada por Hegel)

(SCHOPENHAUER, 1988)

Mas a relação de tal filosofia universitária para com o Estado é diferente de sua relação para com a filosofia verdadeira e em si, que, sob esse aspecto, poderia ser diferenciada, enquanto filosofia pura, daquela enquanto filosofia aplicada. Ou seja, a filosofia pura não conhece nenhum outro fim a não ser a verdade; donde se poderia concluir que qualquer outro fim visado por seu intermédio é pernicioso para ela. Sua meta superior é a satisfação daquela nobre carência, por mim chamada de carência metafísica, que é sentida íntima e vivamente pela humanidade em todos os tempos, mas de modo mais forte quando, como agora, a reputação da doutrina da fé está cada vez mais baixa. Aliás, sendo adequada e pensada em relação à grande massa do gênero humano, a doutrina da fé só pode conter verdade alegórica, que ela, todavia, tem de fazer valer como verdadeira senso próprio¹. Porém, com a difusão cada vez maior de toda espécie de conhecimentos históricos, físicos e mesmo filosóficos, aumenta o número de homens para quem a verdade alegórica não pode mais satisfazer, e esses exigem cada vez mais a verdade senso próprio. Mas o que pode fazer diante desta demanda uma marionete de cátedra *nervis alienis mobile* (movida por fios alheios)? O que mais se alcançará com a outorgada filosofia de casaca ou com ocas construções de palavras, ou mesmo com as verdades mais comuns e compreensíveis, transformadas, pela verborragia, em inapreensíveis flores de retórica que nada dizem? Ou ainda, o que mais se alcançará com o absoluto *nonsense* hegeliano? E, por outro lado, se de fato chegasse do deserto o honesto João, vestido de peles e alimentado de gafanhotos, que, tendo ficado longe de toda confusão e

¹ Em sentido próprio.

se dedicado, com coração puro e total seriedade, à pesquisa da verdade e viesse agora oferecer seus frutos, que recepção deveria ele esperar daqueles negociantes de cátedras alugados para os fins do Estado, que têm de viver da filosofia com mulher e filhos, e cujo lema é *primum vivere, deinde philosophari* (primeiro viver, depois filosofar)? Por causa disso, esses negociantes apossaram-se do mercado e cuidaram para que ali nada valha a não ser aquilo que eles deixam valer, pois méritos só existem, se eles e sua mediocridade quiserem reconhecê-lo. É que eles levam pelo cabresto a atenção do público, de resto pequeno, que se ocupa com filosofia, pois esse mesmo público não empregará seu tempo, fadiga e esforço em coisas que não proporcionam deleite (como as produções poéticas), mas sim instrução, e instrução pecuniariamente infrutífera, sem antes ter plena garantia de que tais coisas serão largamente recompensadas. Ora, de acordo com a crença generalizada de que quem vive de alguma coisa é também o que dela entende, o público espera obter tal garantia dos especialistas que se portam confiantemente nas cátedras, compêndios, diários e jornais literários como verdadeiros mestres no assunto: são eles, pois, que degustam e escolhem aquilo que é mais digno de atenção e seu contrário. Oh, que será de ti, meu pobre João do Deserto, se, como é de se esperar, aquilo que tu trazes não estiver redigido. Segundo a convenção tácita dos senhores da filosofia lucrativa! Eles te verão como alguém que não compreendeu o espírito do jogo e ameaça arruinar todos eles, como seu adversário e inimigo comum. Mesmo se aquilo que trazes fosse a maior obra-prima do espírito humano, jamais poderia encontrar clemência diante dos olhos deles. Pois não estaria redigida *ad normam conventionis* (de acordo com a norma convencional), logo não a modo de poderem torná-la objeto de sua conferência de cátedra, para também dela viver. De fato, não ocorre a um professor de filosofia verificar se um novo sistema estreante é verdadeiro, mas apenas se ele pode harmonizar-se com as doutrinas da religião do Estado, com as intenções do governo e com as opiniões dominantes da época. Depois disso, ele decide sobre seu destino. Mas, não obstante, se o novo sistema se impusesse, se despertasse a atenção do público como instrutivo e contendo conclusões – e fosse por este considerado digno de estudo –, nesta mesma medida ele acabaria com a atenção, com o crédito e, o que é ainda pior, com a vendagem da filosofia habilitada para a cátedra. *Di meliora* (Deus me livre!)! Por isso, tal coisa não pode ocorrer, e aí tem de ser um por todos e todos por um. O método e a tática para isso é logo posto à disposição por um instinto favorável que é concedido a todo ser para sua

preservação. Ou seja, o refutar e contradizer uma filosofia que vai contra a *norma convencionis* é muitas vezes uma coisa arriscada, que não se deve ousar nem em último caso – sobretudo onde se farejam méritos e virtudes que seguramente não são alcançáveis pelo diploma de professor –, pois desse modo as obras indexadas alcançariam notoriedade e os curiosos acorreriam; mas então poderiam ser feitas comparações extremamente desagradáveis e o desenlace seria incerto. Unâimes, porém, como irmãos de mesmo caráter e capacidade, os professores universitários tratam tal produção inoportuna como *mon avenue*. Com o ar mais despreocupado, tomam o mais significativo como totalmente insignificante, o profundamente pensado e presente por séculos como não merecedor de discussão, para então sufocá-lo. Mordem perfidamente os lábios e se calam, se calam com aquele *silentium, quod livor indixerit*, já denunciado pelo velho Sêneca (silêncio que a inveja impôs); mas enquanto se calam sobre isso, gralham tanto mais alto em relação aos filhos abortivos do espírito e às monstruosidades de seus camaradas, com a consciência tranquila de que aquilo que ninguém sabe, é como se não existisse, e de que as coisas do mundo valem pela aparência e pelo nome, não por aquilo que são. Sendo esse o método mais seguro e menos perigoso contra méritos, gostaria de recomendá-lo a todos os cabeças ocas que buscam seu sustento em coisas para as quais é necessário o mais alto talento, sem, todavia, me responsabilizar por suas consequências posteriores.

Atividades

1. Explique como o primeiro grupo de problemas da Filosofia pode ser reunido em torno do verbo *ser* e quais disciplinas/áreas da Filosofia o enfrenta.

2. Mostre de que maneira o verbo *conhecer* se constitui como um dos problemas principais da Filosofia, vindo a se constituir em um dos seus conteúdos mais relevantes.

3. A Ética e a Política são consideradas áreas da Filosofia que se preocupam com a ação humana. Mostre por que essas áreas têm relevância para a reflexão filosófica.

Dica de estudo

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Que É Filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

Gabarito

1. Entre os vários problemas filosóficos, talvez o mais fundamental diga respeito à pergunta sobre o ser das coisas, o que implica um questionamento sobre a verdadeira natureza e a essência de tudo o que existe na realidade, sejam as coisas do mundo físico orgânico ou inorgânico, sejam os próprios seres vivos, entre os quais os seres humanos, ou mesmo as realidades supracensíveis como Deus, anjos, espíritos etc. A pergunta da Filosofia, nesse sentido, diz respeito à pergunta primária sobre a existência desses seres, mas também aos seus predicados. Assim, a grande área que se preocupa com o problema do ser poderia ser chamada de Ontologia (estudo do ser), mas dela se aproximam outras como a Teologia (que se pergunta sobre os seres sagrados), a Antropologia Filosófica (que se pergunta sobre os seres humanos), entre outras. Quanto à Metafísica, ela aparece como uma palavra geral para a busca pelo fundamento comum de todas as demais ciências.
2. O conhecimento é a capacidade humana de aferição da realidade (objeto, fato, coisa ou propriedade), para o que se requer determinada técnica ou uso de um órgão dos sentidos. Trata-se de uma operação cognitiva em busca da verdade de uma coisa e que, no caso humano, ocorre tanto pela percepção sensorial quanto pela razão. A pergunta sobre o conhecimento é a pergunta sobre a capacidade de conhecer os limites, a natureza e as etapas do conhecimento, vindo a se constituir como um conteúdo da epistemologia, área reconhecida tanto como uma teoria do conhecimento quanto como uma filosofia das ciências.

3. Tanto a Ética quanto a Política são ciências do agir, ou seja, são consideradas áreas práticas da Filosofia porque se preocupam com a ação humana no âmbito intra-humano (os seres humanos entre si) e no âmbito extra-humano (os seres humanos em relação aos demais seres). A Ética e a Política devem caminhar juntas, ainda que elas tenham sido historicamente separadas, porque ambas buscam o bem comum, chamado também de felicidade. Tratam-se de áreas hoje bastante requisitadas pela sociedade, que enfrenta inúmeros problemas seja no que diz respeito à sua organização social e política, ao exercício democrático e cidadão, à soberania nacional, ao exercício da justiça, à obediência a normas e leis, à garantia da igualdade, (que fazem parte da reflexão política), seja no que tange ao uso de procedimentos científicos que interferem e alteram a vida humana e de outros seres (e que forma alguns dos problemas da *bioética*), entre os quais aborto, eutanásia, transgenia, pesquisa com células-tronco, eugenia, clonagem e tantas outras técnicas da medicina moderna (e que remetem ao âmbito da ética).

Referências

BAKER, Ann. Introdução ao Pensamento Filosófico. *In*: BONJOUR, Laurence; BAKER, Ann. **Filosofia**: textos fundamentais comentados. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BAUMGARTEN, Alexander Gottlieb. **Estética**: a lógica da arte e do poema. Petrópolis: Vozes, 1993.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PORTA, Mário Ariel Gonzáles. **A Filosofia a partir de seus Problemas**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

RUSSEL, Bertrand. **Os Problemas da Filosofia**. São Paulo: Saraiva, 1939.

SCHOPENHAUER, Arthur. Sobre a Filosofia Universitária. *In*: **Folha de S.Paulo**, 19 fev. 1988. Disponível em: <http://209-131.bluehost.com/ebooks/acervo/sobre_a_filosofia_universitaria.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2010.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

A leitura como iniciação filosófica

O texto filosófico é o porto seguro do filosofar, ainda que algumas obras sejam à primeira vista turvas e profundas: ele é a fonte mais fecunda de todo processo de aprendizagem. Portanto, se podemos dizer aos alunos “filosofar é ter pensamentos próprios”, “a verdade está em você, ela resulta do seu pensamento”, é somente na medida em que essas experiências subjetivas conservam o texto filosófico como referência, como horizonte. Pois pensar livremente não significa ignorar o já pensado – isso nada mais é do que pensar sozinho. Colocar-se diante dos textos como intérprete é abrir-se para a possibilidade de novos pensamentos, pois sem os textos não teríamos a própria Filosofia. Além disso, nos textos encontramos programas de aulas, a cultura sintetizada e acumulada, o vocabulário, a ordem dos problemas, as grandes criações do pensamento humano. Com a leitura da História da Filosofia descobrimos que apreender é, também, a consciência e a permanência da tradição, é a apreensão de uma verdade que permanece viva no texto.

Como fonte, os textos filosóficos permitem acesso ao material da própria Filosofia: o pensamento. Por meio dos textos conhecemos o pensamento de Aristóteles, Descartes, Hegel e, caso venhamos a nos tornar filósofos autores, por meio dos próprios textos poderemos legar aos outros o nosso pensamento. O texto filosófico é o que nos permite reconhecer a Filosofia e, ainda, ensinar Filosofia e, quem sabe, apresentarmo-nos como filósofos.

Portanto, quando nos propomos a ensinar Filosofia, devemos nos dedicar ao exame dos textos filosóficos, pois são esses pensamentos convertidos em livros que compõem a História da Filosofia. Os textos filosóficos são as fontes mais significativas para o conhecimento e o ensino de Filosofia. A leitura de uma obra de Filosofia deve marcar a iniciação ao pensamento, e o hábito de ler é uma prática filosófica tão importante como meditar. Mas isso não significa que devemos nos limitar a aprender textos, no sentido de decorar fórmulas prontas, recitar e reproduzir jargões. Muito pelo con-

trário, pois se dedicar ao já pensado é pensar, devemos enfrentar a leitura com a mesma seriedade como encararmos um processo de meditação. Desse modo, ler textos filosóficos é entrar em relação com pensamentos filosóficos alheios, é apropriar-se deles. A leitura é, portanto, indissociável do próprio pensamento. Ao lermos Rousseau e Merleau--Ponty, pensamos como Rousseau ou Merleau-Ponty. Pensamos não apenas por eles, mas neles – pensamos, simplesmente.

A leitura dos textos filosóficos cumpre, portanto, duas funções básicas: mantém viva a tradição e, depois, é o alimento do próprio pensamento, a substância que torna possível filosofar e ensinar a filosofar. Com a leitura, conservamos a Filosofia e, ao mesmo tempo, fazemo-nos filósofos.

Mas como devemos ler um texto filosófico? É preciso considerar que a maioria das obras filosóficas não são fáceis e apresentam características próprias da área da Filosofia: problemas eminentemente filosóficos, muitas vezes estranhos às preocupações do nosso cotidiano; vocabulário técnico que remete a significações muito precisas da Filosofia; estruturas discursivas incomuns aos textos de literatura etc. Assim, um texto de Filosofia, sobre vários aspectos, é distinto de um texto de literatura ou, ainda, de um texto científico. Mas, nesse caso, quais são as condições essenciais de abordagem e inteligibilidade de um texto filosófico?

A leitura como condição inicial do filosofar

Preocupado com o ensino de Filosofia na sua abadia, Hugo de São Vitor¹, no início do século XII, escreveu um dos primeiros livros didáticos considerando a leitura como o tema central. Dividida em seis livros, a obra *Da Arte de Ler: o didascalicon*, apresentada integralmente pela primeira vez em 1127, representa um dos mais significativos trabalhos de Filosofia que une na mesma obra o sentido de uma Filosofia com a elaboração e a indicação de um método de leitura dessa Filosofia:

Vendo aquelas ondas de jovens que chegavam nas escolas de Paris, o Mestre Hugo concebeu a ideia de apresentar-lhes um quadro geral dos estudos e disciplinas, para que eles se situassem e pudessem escolher. É, na história, o primeiro livro pedagógico direcionado diretamente aos alunos, que nele encontravam um roteiro sobre o que ler e como ler. Além disso, nele os jovens encontravam conselhos sobre as qualidades que fazem do jovem um bom discípulo, cuja virtude suprema é a disciplina. (MARCHIONNI, 2001, p. 14)

Logo no prefácio da obra de Hugo de São Vitor encontramos a indicação sobre a importância e o lugar da leitura no processo de aprendizagem. Ler é

¹ Hugo de São Vitor nasceu em Paris no ano de 1096 e morreu em 1141. Filósofo e teólogo agostiniano, foi o representante mais ilustre da escola da abadia de São Vitor de Paris. De família nobre, (seu pai era o Conde de Blackemburg), renunciou às heranças e aos títulos, abraçou a vida religiosa e foi diretor da abadia e um dos mestres mais eminentes do seu tempo.

tão fundamental como observar, memorizar e pensar quando consideramos as etapas mais usuais que compõem o processo de aquisição de conhecimento. Em *Da Arte de Ler*, Hugo de São Vitor apresenta os fundamentos ontológicos da sua Filosofia, a descrição da alma, de Deus e da relação do homem com Deus, enumera as artes ensinadas nas escolas, apresenta os grandes temas da Teologia, compõe uma breve História da Filosofia e, fundamentalmente, a partir do livro III, discute o melhor modo de ler e de interpretar, primeiramente os textos não sagrados e, depois, os livros que compõem as Sagradas Escrituras.

O livro de Hugo de São Vitor mostra a preocupação do autor em indicar a importância, o lugar e o melhor método de leitura que os alunos devem observar no processo de aprendizagem. Para o autor, a leitura é o ponto inicial, o começo de tudo, da instrução de todas as artes, do próprio filosofar, assim como representa a etapa inaugural da nossa ocupação mais importante: a busca do sentido último das verdades bíblicas. Portanto, nesse caso, a leitura precede a meditação e todas as outras formas que podem ser empregadas no processo de aprendizagem, por exemplo, a audição de discursos ou sermões.

Mas por onde devemos começar? O que, quando e como devemos ler? Para Hugo de São Vitor, cabe aos mestres e professores responder a essas questões e cuidar de indicar aos alunos os livros mais adequados. Em *Da Arte de Ler* encontramos três regras que devemos observar para a leitura: “primeiro saber o que se deve ler; segundo, em que ordem se deve ler, ou seja, o que ler antes, o que depois; terceiro, como se deve ler” (SÃO VITOR, 2001, p. 45).

Ao indicar essas regras, Hugo de São Vitor pretende contornar os riscos que corremos quando não somos orientados sobre como conduzir a leitura. É fácil a um estudante perder tempo com estudos inúteis e leituras desnecessárias, seja porque são pobres em conteúdo ou, ao contrário, oferecem ao aluno argumentos incompatíveis com o seu atual grau de entendimento e instrução. Depois, como podemos encontrar os textos adequados ao estudo de Filosofia? Para o mestre escolástico, temos dois tipos de textos: os textos das Artes² e os Complementares. Os primeiros pertencem ao domínio da razão e trabalham com os conteúdos que são fundamentais para a Filosofia. Já os textos Complementares estão, sobretudo, no campo da literatura e referem-se às obras de poesia, às tragédias, às comédias, às fábulas e aos escritos didáticos. São Vitor orientava seus alunos a dedicarem-se primordialmente aos textos das Artes, pois neles é que se manifesta a verdade e, por isso mesmo, não podem faltar quando pensamos na formação de um filósofo:

² A noção de Artes em Hugo de São Vitor se aplica às disciplinas ensinadas nas escolas e organizadas conforme a ordem curricular de tradição escolástica medieval em *trivium* e *quadrivium*. No *trivium*, estudavam-se as artes da linguagem: Gramática, Retórica e Linguagem. No *quadrivium*, as artes das coisas: Aritmética, Música, Geometria e Astronomia.

Enfim, as artes, sem seus complementos, podem levar o leitor à perfeição, mas os complementos sem as artes, não conseguem conferir nenhum grau de perfeição, sobretudo considerando-se que estes complementos nada possuem desejável ao leitor [...] Por isso, parece-me que antes de tudo, é necessário dedicar-se às artes, onde estão os fundamentos de todos os campos de saber e onde se manifesta a verdade pura e simples, sobretudo as sete acima mencionadas que são os instrumentos de toda a filosofia. (SÃO VITOR, 2001, p. 143)

Atualmente, a Filosofia constitui um campo distinto de disciplinas, de conteúdos e problemas daqueles concebidos e indicados por Hugo de São Vitor. Mas o que importa, nesse caso, é a orientação geral, a ideia central de que se realmente desejamos aprender Filosofia temos que nos dedicar a ler e a estudar aquilo que é eminentemente filosófico, os conteúdos que encontramos nos textos de Filosofia.

Antecipando em pelo menos seis séculos duas das regras do método cartesiano apresentadas no século XVII, para Hugo de São Vitor – manifestando uma influência de perspectiva matemática – dois fatores são essenciais sobre o modo como devemos regular a nossa prática de leitura: a ordem e a divisão.

No processo de leitura, devemos dividir os textos basicamente por dois motivos. Primeiro, porque a aprendizagem deve ser um processo sempre iniciado pelas coisas mais simples, mais claras e objetivas, ficando para o momento posterior a análise das coisas mais complexas e obscuras. Em seguida, conforme Hugo de São Vitor, dividir é próprio da razão, a faculdade mais genuína do conhecimento por meio da qual examinamos e lemos tudo. Portanto, se aprendemos quase tudo dividindo, se a nossa própria razão procede espontaneamente pela divisão, nada mais natural que no enfrentamento de um texto procuremos fazer a leitura sempre por partes.

Já a noção de ordem está relacionada tanto com as partes e a estrutura morfossintática de um texto – as palavras e as frases – como com as etapas que permitem a interpretação do texto: a frase, o sentido e o pensamento. Assim o entendimento por meio da leitura se realiza quando a ordem é considerada como um elemento que une as partes gramaticais mais simples às mais complexas, que progride ordenadamente da interpretação das partes para todo o texto. Na visão de Hugo de São Vitor, a ordem constitutiva da composição gramatical de um texto é o modelo que deve guiar a leitura como meio revelador da verdade do pensamento. Se é preciso primeiro ser capaz de ler as palavras para depois formar e ler orações, também é necessário entender as partes de um texto para compreender o pensamento, pois é a interpretação da totalidade do texto – a leitura e a ligação das partes – que capta o pensamento na sua integralidade:

Quanto à exposição de um texto, com efeito, este contém três níveis: a frase, o sentido, o pensamento. A frase é a organização apropriada das palavras que chamamos também construção da frase. O sentido é o significado fácil e acessível que a frase apresenta à primeira vista. O pensamento é o elemento mais profundo que não se descobre senão pela exposição ou pela interpretação. Aqui a ordem consiste em inquirir primeiro a frase, depois o sentido, depois o pensamento. Isto feito a exposição é perfeita. (SÃO VITOR, 2001, p. 149)

A verdade nos limites do texto filosófico

A matéria da História da Filosofia é a própria Filosofia. A História da Filosofia representa a iniciação à Filosofia, é uma fonte de saber e de inspiração ao filosofar. Mas a História da Filosofia não é uma disciplina acabada: muito pelo contrário, está em contínua construção no que diz respeito tanto ao seu método quanto às suas finalidades. É diferente de uma história da ciência, geralmente uma narrativa das grandes conquistas e superações em que o passado apenas permanece como curiosidade ou como emblema do nosso progresso e encontra um valor de verdade apenas no conhecimento da atualidade, na teoria mais recente. A História da Filosofia só faz sentido na medida em que supõe que as doutrinas filosóficas passadas conservam sua validade para a reflexão atual e posterior. Nesse caso, a filosofia que permanece, que conserva a sua validade é a filosofia dos textos clássicos.

Mas o que faz de um texto um clássico? Inspirado nas análises de Merleau-Ponty, fundamentalmente no seu ensaio “Por toda parte e em parte alguma”, pode-se dizer que essa questão encontra duas respostas distintas. Primeiro, um texto é um clássico na medida em que habita a galeria dos espíritos nobres da História da Filosofia, como bem estabeleceu a Filosofia hegeliana. Depois, considerando agora uma perspectiva estruturalista, uma obra de Filosofia é clássica porque conserva um valor de verdade independentemente do tempo, de condições exteriores. Neste último caso, utilizando os termos de Merleau-Ponty (1991, p. 141), estamos em presença de uma “Filosofia Pura”. Sobre essas duas perspectivas de abordagem de um texto filosófico – a obra como uma parte ou um momento do sistema e a obra como um sistema interno de verdade – vejamos, muito brevemente, como funcionaria a interpretação da obra política de Rousseau.

Do ponto de vista da filosofia política, o *Contrato Social*, de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), escrito e publicado na segunda metade do século XVIII, não é uma reflexão ultrapassada enquanto permanece como uma obra de referência para o entendimento e significações das noções de Estado, de liberda-

de, de justiça etc. Entretanto, também, é preciso levar em conta que depois de Rousseau o pensamento político se renovou e essas noções foram repensadas, ganharam novos contornos, muitas vezes até contrários às indicações rousseauianas. Mas, retomando a perspectiva hegeliana, essas contradições, inovações e avanços não invalidam a obra de Rousseau: muito pelo contrário, reafirmam o seu glorioso lugar entre as grandes obras de filosofia política. A obra de Rousseau é uma etapa, é um momento fundamental da verdade em construção do pensamento político. Porque o pensamento político não está pronto, é um produto histórico e a sua verdade, nesse sentido, está em todos os textos filosóficos. A verdade sobre o Estado está na *República*, de Platão, como está na *Política*, de Aristóteles, no grandioso *Leviatã*, de Hobbes e no revolucionário *Contrato Social*, de Rousseau: “A verdade é apenas a memória de tudo quanto se encontrou pelo caminho” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 139).

Mas podemos considerar um texto de Filosofia em função de caracteres estritamente internos, isto é, em função da sua estrutura. Neste caso, o valor filosófico de uma doutrina não pode ser atestado pela conformação das suas ideias a uma determinada realidade, mas somente pelo valor intrínseco das suas teses. Essa perspectiva estruturalista de Filosofia está muito bem descrita no texto do filósofo francês Victor Goldschmidt: *Tempo histórico e tempo lógico na consideração dos sistemas filosóficos*. Procurando apresentar um método ao mesmo tempo científico e filosófico para o exame da História da Filosofia, Goldschmidt nos indica que a interpretação de um texto filosófico deve excluir elementos exteriores à obra, sejam os eventos que marcaram a vida ou a personalidade do autor, seja o contexto social ou político ou, ainda, alguma tese ou dogma que poderia ser tomada como referência de verdade para o assunto que o texto trata. Há um tempo, uma ordem lógica interna do próprio texto, e a leitura e o exame dessa ordem parecem ser a chave de uma interpretação científica do texto filosófico:

A filosofia é explicitação e discurso. Ela se explicita em movimentos sucessivos, no curso dos quais produz, abandona e ultrapassa teses ligadas umas às outras numa ordem por razões. A progressão (método) desses movimentos dá a obra escrita sua estrutura e efetua-se num tempo lógico. A interpretação consistirá em reaprender, conforme a intenção do autor, essa ordem por razões e em jamais separar as teses dos movimentos que as produziram. (GOLDSCHIMDT, 1963, p. 140)

Na perspectiva estruturalista, devemos explicar um texto a partir, e somente a partir, do que encontramos, do que lemos no próprio texto. O principal objetivo do intérprete seria, antes de tudo, entender a unidade indissolúvel da obra, isto é, a sua estrutura. A leitura estruturalista do *Contrato Social*, para permanecer no mesmo exemplo, recusa a história dos fatos econômicos e políticos e a própria biografia de Rousseau como elementos explicativos do texto. O leitor

estruturalista procurará sempre descobrir o tempo lógico da obra e, desse modo, deverá deixar-se guiar pela ordem das razões escolhidas pelo autor, uma ordem dada exclusivamente no próprio texto. Nesse sentido, a verdade do *Contrato Social* não obedece e não está subordinada a nenhum princípio de ciência política, não é um momento da grande verdade política que estaria em curso ou em via de aparecer definitivamente como supõe a teoria hegeliana, como tampouco estaria condicionada a sua adequação e capacidade em explicar e responder aos problemas e contingências históricas. Assim, o *Contrato Social* permanece como uma obra semelhante a um quadro. Pousamos os nossos olhos sempre na sua arquitetura interna, lemos somente aquilo que está dado nos limites da moldura do texto e, desse modo, buscamos uma verdade que brota da própria obra.

Mas orientar a leitura ou, ainda, organizar o estudo da História da Filosofia por essas duas perspectivas não é o único caminho de que dispomos. Além disso, esses pontos de vista não parecem contar com um acordo unânime entre os filósofos e pedagogos.

A solução de Hegel, por exemplo, consiste em tomar todas as doutrinas como momentos de uma única doutrina em andamento, dando-lhes um lugar na unidade do sistema. Mas incorporar uma filosofia a um sistema não significa que re nela conhecemos os seus traços mais genuínos, assim como reconhecê-la como um momento da verdade não significa, necessariamente, dar a ela toda a sua potência. É querer levar todas as filosofias mais longe do que elas próprias supuseram.

Estudar a História da Filosofia é entender como um autor elaborou problemas e respondeu questões internas ao seu sistema, mas é ainda mais que isso: é compreender como ele nos ensina a responder aos nossos problemas, ainda que estes, como as nossas respostas, sejam diferentes. Isso significa encontrar a integridade do sistema no seu passado, que deixa de ser passado quando se comunica com os problemas do nosso presente. *O Contrato Social*, obra-prima do pensamento político, preserva uma verdade única, cujo sentido permanece vivo e atual na exata medida em que as razões que ele apresenta nos provocam, nos desafiam a pensar a partir dele. É verdade que as relações sociais e políticas do século XVIII não estão mais presentes. Mesmo que na obra de Rousseau esteja contemplada uma sociedade de estamentos, que a sua crítica considere uma forma de governo – o absolutismo – que está praticamente extinta no ocidente, a sua obra ainda permanece como um texto do nosso tempo. Pois quando lemos o texto rousseauiano o que encontramos são categorias que orientam a análise do presente, são as noções, por exemplo, de *democracia*, de *autonomia* e de *igualdade civil* que permanecem marcos de referência da nossa política atual.

Por isso mesmo podemos dizer que as filosofias do passado não permanecem apenas como momentos do sistema: “Não há uma filosofia que contenha todas as filosofias: a filosofia inteira está, em certos momentos, em cada uma delas. Repetindo a famosa expressão, seu centro está em toda parte e sua circunferência em parte alguma” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 140).

Mas, afinal, como devemos explicar uma filosofia? Segundo Merleau-Ponty, se não devemos recorrer à vida do filósofo, também não estamos autorizados a tomar de empréstimo uma série de elementos sócio-históricos. Mas é ilusão supor que uma obra está completamente isenta de elementos externos. Os motivos e as razões do significado de uma obra transcendem as exigências do hegelianismo e do estruturalismo:

Assim os partidários da Filosofia pura e os da explicação socioeconômica trocam de papel diante dos nossos olhos e não devemos entrar em seu perpétuo debate, não devemos tomar partido entre uma falsa concepção de interior e uma falsa concepção de exterior. A filosofia está em toda parte mesmo nos fatos – e não possui em parte alguma um campo em que esteja preservada do contágio da vida. (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 141)

Para aprender Filosofia, temos que retomar o passado, debater com os filósofos que exerceram essa função e construíram a Filosofia. Reconhecemos um texto de Filosofia na mesma medida em que reconhecemos um filósofo. Um verdadeiro filósofo, como descreve Merleau-Ponty na sua obra *Elogio da Filosofia*, está perpetuamente mergulhado em um sentimento de ambiguidade, busca incansavelmente a verdade, a evidência absoluta e, ao mesmo tempo, nunca abandona o sentido da dúvida e a vontade de querer ir além dessa evidência. Um movimento que também encontramos nos textos, e nos conduz incessantemente da certeza à dúvida, da ignorância ao saber:

Como a Europa ou a África, a História da Filosofia é um todo, conquanto tenha golfos, cabos, relevo, deltas, estuários. E conquanto esteja alojada num mundo mais amplo, podem-se ler nela sinais de tudo quanto se passa. Como então algum modo de abordagem seria proibido aos filósofos e indigno deles? Uma série de retratos não é por si só um atentado contra a filosofia. (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 144)

O verdadeiro filósofo é aquele que busca incansavelmente a verdade, mas que não permanece, não se sente confortável em repouso, mesmo quando julga que já conhece com evidência. A História da Filosofia está toda nos textos filosóficos e quando lemos um livro de Filosofia nos abrimos a uma verdade e, ao mesmo tempo, confrontamos essa verdade. Por isso mesmo a leitura é sempre um exercício de ambiguidade, é uma experiência que nos faz acreditar em uma determinada representação da realidade e, ao mesmo tempo, leva-nos a querer ir além dessa representação. Ler é comunicar-se sem os limites do tempo, porque as ideias de Platão estão vivas no texto que se apresenta continuamente.

te ao nosso olhar inquiridor; é solidarizar-se profundamente com um estranho, porque a visão de mundo de Descartes está na sua própria letra; é comunicar o próprio pensamento pela confrontação com um outro, já que as ideias de Sartre estão inteiramente em mim quando leio as suas palavras.

Texto complementar

A importância do ato de ler

(FREIRE, 1989, p. 9-14)

[...] Me parece indispensável, ao procurar falar de tal importância – do ato de ler – dizer algo do momento mesmo em que me preparava para aqui estar hoje; dizer algo do processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora leio, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado – e até gostosamente – a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo.

Ao ir escrevendo este texto, ia “tomando distância” dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo”.

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia – e até onde não sou traído pela memória –, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me

vou entregando, recrio, e revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós – à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores. A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe –, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais.

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros – o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. [...]

Daquele contexto – o do meu mundo imediato – fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos que o do meu mundo imediato e de cuja existência eu não podia sequer suspeitar.

No esforço de retomar a infância distante, a que já me referi, buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia, permitam-me repetir, recrio, revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. E algo que me parece importante, no contexto geral de que venho falando, emerge agora insinuando a sua presença no corpo destas reflexões. [...]

Mas, é importante dizer, a “leitura” do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo

simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra. A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz. [...]

Continuando neste esforço de “reler” momentos fundamentais de experiências de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo através de sua prática, retomo o tempo em que, como aluno do chamado curso ginásial, me experimentei na percepção crítica dos textos que lia em classe, com a colaboração, até hoje recordada, do meu então professor de língua portuguesa.

Não eram, porém, aqueles momentos puros exercícios de que resultasse um simples dar-nos conta de uma página escrita diante de nós que devesse ser cadenciada, mecânica e enfadonhamente “soletrada” e realmente *lida*. Não eram aqueles momentos “lições de leitura”, no sentido tradicional desta expressão. Eram momentos em que os textos se ofereciam à nossa inquieta procura, incluindo a do então jovem professor José Pessoa. Algum tempo depois, como professor também de português, nos meus 20 anos, vivi intensamente a importância do elo de ler e de escrever, no fundo indicotomizáveis, com os alunos das primeiras séries do então chamado curso ginásial. A regência verbal, a sintaxe de concordância, o problema da crase, o sinclitismo pronominal, nada disso era reduzido por mim a tablets de conhecimentos que devessem ser engolidos pelos estudantes. Tudo isso, pelo contrário, era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo de textos, ora de autores que estudávamos, ora deles próprios, como objetos a serem desvelados e não como algo parado, cujo perfil eu descrevesse. Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. Só apreendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memorizá-la, de fixá-la. A memorização mecânica da descrição do elo não se constitui em conhecimento do objeto.

Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto e feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura nem dela, portanto, resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala.

Creio que muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes “leiam”, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler. [...]

A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada. [...]

Parece importante, contudo, para evitar uma compreensão errônea do que estou afirmando, sublinhar que a minha crítica à magicização da palavra não significa, de maneira alguma, uma posição pouco responsável de minha parte com relação à necessidade que temos, educadores e educandos, de ler, sempre e seriamente, os clássicos neste ou naquele campo do saber, de nos adentrarmos nos textos, de criar uma disciplina intelectual, sem a qual inviabilizamos a nossa prática de professores e estudantes. [...]

[...] A um ponto, porém, referido várias vezes neste texto, gostaria de voltar, pela significação que tem para a compreensão crítica do ato de ler e, conseqüentemente, para a proposta de alfabetização a que me consagrei. Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. [...]

Concluindo estas reflexões em torno da importância do ato de ler, que implica sempre percepção crítica, interpretação e “reescrita” do lido, gostaria de dizer que, depois de hesitar um pouco, resolvi adotar o procedimento que usei no tratamento do tema, em consonância com a minha forma de ser e com o que posso fazer. [...]

Atividades

1. Descreva a importância do texto filosófico no processo de aprendizagem de Filosofia.

2. Explique, de modo geral, as instruções de Hugo de São Vitor sobre como devemos ler um texto.

3. Quais são as características gerais de uma abordagem estruturalista de um texto filosófico?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper appears to be a standard notebook page.

Gabarito

1. A leitura de uma obra de Filosofia deve marcar a iniciação ao pensamento, e o hábito de ler é uma prática filosófica tão importante como meditar. Mas isso não significa que devemos nos limitar a aprender textos, no sentido de decorar fórmulas prontas, recitar e reproduzir jargões. Muito pelo contrário, dedicar-se ao já pensado é pensar e devemos encarar a leitura com a mesma seriedade com a qual encaramos um processo de meditação. Desse modo, ler textos filosóficos é entrar em relação com pensamentos filosóficos alheios, é apropriar-se deles. A leitura é, portanto, indissociável do próprio pensamento.

A leitura dos textos filosóficos cumpre, portanto, duas funções básicas: mantém viva a tradição e, depois, é o alimento do próprio pensamento, a substância que torna possível filosofar e ensinar a filosofar. Com a leitura, conservamos a Filosofia e, ao mesmo tempo, fazemo-nos filósofos.

2. Para Hugo de São Vitor, cabe aos mestres e professores responder a essas questões e cuidar de indicar aos alunos os livros mais adequados. Em *Da*

Arte de Ler, encontramos três regras que devemos observar para a leitura: “primeiro, saber o que se deve ler; segundo, em que ordem se deve ler, ou seja, o que ler antes, o que depois; terceiro, como se deve ler. “Ao indicar essas regras, Hugo de São Vitor pretende contornar os riscos que corremos quando não somos orientados sobre como conduzir a leitura. É fácil a um estudante perder tempo com estudos inúteis e leituras desnecessárias, seja porque são pobres em conteúdo ou, ao contrário, oferecem ao aluno argumentos incompatíveis com o seu atual grau de entendimento e instrução.

Para Hugo de São Vitor, dois fatores são essenciais sobre o modo como devemos regular a nossa prática de leitura: a ordem e a divisão. No processo de leitura, devemos dividir os textos basicamente por dois motivos. Primeiro, porque a aprendizagem deve ser um processo sempre iniciado pelas coisas mais simples, mais claras e objetivas, ficando para o momento posterior a análise das coisas mais complexas e obscuras. Em seguida, conforme Hugo de São Vitor, dividir é próprio da razão, a faculdade mais genuína do conhecimento por meio da qual examinamos e lemos tudo. Portanto, se aprendemos quase tudo dividindo, se a nossa própria razão procede espontaneamente pela divisão, nada mais natural que no enfrentamento de um texto procuremos fazer a leitura sempre por partes.

Já a noção de ordem está relacionada tanto com as partes e a estrutura morfológica de um texto – as palavras e as frases – como com as etapas que permitem a interpretação do texto: a frase, o sentido e o pensamento. Assim, o entendimento por meio da leitura se realiza quando a ordem é considerada como um elemento que une as partes gramaticais mais simples às mais complexas, progredindo ordenadamente da interpretação das partes de um texto para todo o texto. Na visão de Hugo de São Vitor, a ordem constitutiva de composição gramatical de um texto é o modelo que deve guiar a leitura como meio revelador da verdade do pensamento.

3. Na perspectiva estruturalista, devemos considerar um texto de Filosofia em função de caracteres estritamente internos, isto é, em função da sua estrutura. Nesse caso, o valor filosófico de uma doutrina não pode ser atestado pela conformação das suas ideias a uma determinada realidade, mas somente pelo valor intrínseco das suas teses. Desse modo, devemos explicar um texto a partir, e somente a partir, do que encontramos, do que lemos no próprio texto. O principal objetivo do intérprete seria, antes de tudo, entender a unidade indissolúvel da obra, isto é, a sua estrutura. A leitura estruturalista do

Contrato Social, por exemplo, recusa a história dos fatos econômicos e políticas e a própria biografia de Rousseau como elementos explicativos do texto. O leitor estruturalista procurará sempre descobrir o tempo lógico da obra e, desse modo, deverá deixar-se guiar pela ordem das razões escolhidas pelo autor, uma ordem dada exclusivamente no próprio texto.

Referências

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1989.

GOLDSCHMIDT, Victor. Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos. In: _____. **A Religião de Platão**. São Paulo: Difusão Europeia, 1963.

GUEROULT, Martial. O problema da legitimidade da História da Filosofia. **Revista de História da USP**, São Paulo, v. 37, n. 39, jul.-set. 1968. p. 189-211.

HEGEL, Georg W. F. **Introdução à História da Filosofia**. São Paulo: Abril Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

MERLEAU-PONTY, Maurice. Por toda a parte e em parte alguma. In: _____. Maurice. **Signos**. Martins Fontes: São Paulo, 1991.

MOURA, Carlos Alberto Ribeiro de. História stultitiae e História sapientiae. In: _____. **Racionalidade e Crise**: estudos de história moderna e contemporânea. São Paulo/Curitiba: Discurso Editorial/Editora da UFPR, 2001.

RIBEIRO, Renato Janine. Filosofia para todos os gostos. **Folha de S.Paulo**, Caderno Sinapse, 26 ago. 2003. p. 26-27.

Anotações

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

DIDÁTICA DA FILOSOFIA

IESDE
Inteligência
Educativa

www.iesde.com.br



Para assistir as videoaulas deste livro, assine o site www.planoeducacao.com.br.
Este material é parte integrante do acervo do IESDE BRASIL S.A., mais informações www.iesde.com.br