

TÍTULO ORIGINAL

*La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*

TRADUÇÃO

*Ingrid Müller Xavier*

CAPA

*Alberto Bittencourt*

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

*Tales Leon de Marco*

REVISÃO

*Vera Lúcia De Simoni Castro*

EDITORA RESPONSÁVEL

*Rejane Dias*

Revisado conforme o Novo Acordo Ortográfico.

Todos os direitos reservados pela Autêntica Editora. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida, seja por meios mecânicos, eletrônicos, seja via cópia xerográfica, sem a autorização prévia da Editora.

**AUTÊNTICA EDITORA LTDA.**

Rua Aimorés, 981, 8º andar. Funcionários

30140-071 . Belo Horizonte . MG

Tel.: (55 31) 3222 68 19

TELEVENDAS: 0800 283 13 22

www.autenticaeditora.com.br

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Cerletti, Alejandro

O ensino de filosofia como problema filosófico / Alejandro Cerletti ; [tradução Ingrid Müller Xavier]. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2009. – (Ensino de Filosofia)

Título original: *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico.*

Bibliografia.

ISBN 978-85-7526-398-3

1. Filosofia - Estudo e ensino I. Título. II. Série.

09-07481

CDD-107

Índices para catálogo sistemático:

1. Filosofia : Estudo e ensino 107

## Sumário

Introdução .....	7
I. Que é ensinar filosofia?.....	11
II. O perguntar filosófico e a atitude filosófica .....	23
III. Repetição e criação na filosofia e em seu ensino .....	31
IV. Por que ensinar filosofia .....	41
V. A formação docente: entre professores e filósofos .....	55

professores e às professoras um protagonismo central, uma vez que os interpela, não como eventuais executores de receitas genéricas, mas como filósofos ou filósofas que recriam a própria didática em função das condições em que devem ensinar. Por isso, as páginas que se seguem não oferecerão “soluções” aos problemas práticos do ensino da filosofia, posto que não se parte da premissa de que todos compartilhem esses mesmos problemas, nem sequer se supõe que se tenha tido intervenção na sua construção. Quem deve estabelecer quais são os problemas concretos de ensinar filosofia são os que se enfrentam no dia a dia com a situação de ensinar, já que só eles estão em condições de ponderar com justeza todos os elementos intervenientes em cada situação pontual.

Desprende-se do anteriormente dito uma consequência cuja dimensão definirá o espírito do trabalho: toda formação docente deverá ser, em sentido estrito, uma constante autoformação. E toda autoformação supõe, em última instância, uma *trans*-formação de si. A simples aspiração deste livro é a de convidar o leitor a refletir sobre algumas questões conceituais que são postas ao ensino da filosofia e desse modo acompanhar, na medida em que cada um o considere pertinente, o percurso pessoal de sua autoformação.

## Que é ensinar filosofia?

A pergunta “que é ensinar filosofia?” poderia admitir uma resposta imediata, que se inscreve em um dos lugares comuns que costumam guiar qualquer ensino. Ensinar filosofia seria a atividade em que alguém transmite ao outro determinado conteúdo, neste caso, “de filosofia” ou “filosófico”. Pois bem, antes de nos determos nessa, aparentemente, simples e clara descrição, vejamos que surgem alguns problemas. De saída, a pergunta não está respondida já que a questão foi deslocada, por um lado, para o ato de “transmitir” (seria preciso explicar que significaria isso no caso da filosofia) e, por outro, para o conteúdo, a filosofia. E, como sabemos, encontrar uma resposta unívoca para “que é filosofia?” não somente não é possível, mas cada uma das eventuais respostas poderia dar lugar a concepções diferentes da filosofia e do filosofar, o que influirá, por sua vez, sobre o sentido do ensinar ou transmitir filosofia. Dito de maneira sintética, constataríamos que, se pretendemos apoiar-nos na transmissão, nos vemos obrigados a delimitar o objeto “transmitido” (a filosofia) como algo identificável e, de certa forma, manipulável; e, se pretendemos definir que é filosofia, deveremos redefinir o que significa ensiná-la, já que cada caracterização julgaria a possibilidade de sua

transmissão.<sup>1</sup> Se a isso somamos que nos interessa pensar o ensino da filosofia em um contexto educativo formal, ou seja, naquele em que os conteúdos estão prescritos ou regulados pelo Estado, o panorama se complexifica ainda mais.

A questão não se tornaria mais simples no caso de enfocarmos a interrogação “que é *aprender* filosofia”, visto que, qualquer que seja a resposta dada, tal como o foi no caso anterior, ela estará mediatizada pela concepção que se tenha da filosofia ou de seus traços característicos. Poder-se-á propor que aprender filosofia é conhecer a sua história, adquirir uma série de habilidades argumentativas ou cognitivas, desenvolver uma atitude diante da realidade ou construir um olhar sobre o mundo. Essas opções podem ser incrementadas, combinadas ou modificadas da maneira que se achar conveniente, mas isso será feito desde uma concepção de filosofia, quer se a explicita quer não. Neste trabalho, vai interessar-nos referir a possibilidade de um aprendizado filosófico a circunstâncias reconhecíveis como de “ensino”, além do que, certamente, admitimos que se pode aprender filosofia sem que alguém formalmente a ensine.

As dificuldades em construir um ponto de partida para abordar os aspectos básicos do ensino de filosofia, longe de se apresentarem como um obstáculo intransponível, são, pelo contrário, o motor e o estímulo que nos permitem avançar sobre o nosso problema. As tentativas de aclarar esses inconvenientes nos levam a formular perguntas de fundo, que evidenciam que a situação de ensinar filosofia leva a ter de assumir algumas decisões teóricas. Quer consideremos que

<sup>1</sup> Por exemplo, caso se supusesse que a filosofia é essencialmente “crítica de supostos”, não se poderia admitir sem revisão os pressupostos didáticos que seu ensino ou transmissão trariam consigo; se se considerasse que o próprio da filosofia é uma habilidade argumentativa, ou uma atitude diante do mundo, ou uma escolha de vida, etc., seu ensino também seria muito diferente.

é possível construir uma “identidade” filosófica reconhecível em qualquer expressão da filosofia ao longo do tempo, quer se considere que a filosofia se caracteriza pela reinvenção constante da própria significação, a questão é elucidar o que se ensina em nome de *esta* filosofia – e, de maneira correlata, como se o faz –, e isso é algo que não pode ser resolvido apenas didaticamente.

Desde o seu início, a atividade de ensino ou transmissão da filosofia esteve estreitamente ligada ao seu desenvolvimento. Ensinar ou transmitir uma filosofia foi o objetivo originário de diversas escolas filosóficas e também uma ocupação de muitos filósofos. A partir da modernidade e das diversas formas de institucionalização do ensino de filosofia, a questão começa a adquirir uma fisionomia distinta. A filosofia passa a integrar os sistemas educativos e, portanto, começa a ocupar um lugar, de maior ou menor importância, nos programas oficiais. Em assim sendo, o ensino de filosofia adquire dimensão estatal. Os mestres ou professores já não transmitem uma filosofia – ou a sua filosofia –, mas agora, para além do grau de liberdade que tenham para exercer essa atividade, ensinam “Filosofia” de acordo com os conteúdos e os critérios estabelecidos pelos planejamentos oficiais e pelas instituições habilitadas para tal.<sup>2</sup> O sentido de “ensinar filosofia” estaria, pois, redefinido pelo sentido *institucional* que se outorga a esse ensino. Nossa pergunta inicial parece então ficar circunscrita às condições práticas da sua implementação.

Pois bem, inclusive dentro do marco formal que um ensino institucionalizado de filosofia supõe, persistem diversas questões fundamentais as quais convém explorar.

Pareceria óbvio que, se se trata de ensinar “filosofia”, seria preciso poder determinar, em primeiro lugar, o que será

<sup>2</sup> Ver, por exemplo, DOUAILLER (1988) e DERRIDA (1982).

proposto sob essa denominação. Mas, como já afirmamos, a pergunta “que é filosofia?” constitui um tema próprio e fundamental da filosofia mesma, e não admite, de modo algum, uma resposta única. E mais, cada filosofia (ou cada filósofo) responde a essa pergunta, explícita ou implicitamente, desde o seu horizonte teórico, o que muitas vezes complica até um possível diálogo com outras respostas oferecidas à mesma pergunta desde referências diferentes. O fato de, ao pretendermos ensinar filosofia, sermos conduzidos a, como um passo prévio, ter de ensaiar uma possível resposta à interrogação sobre que é filosofia, e que essa tentativa suponha já introduzir-se na filosofia, mostra que a sustentação de todo ensino de filosofia é, mais do que didática ou pedagógica, basicamente filosófica. As interrogações “que é ensinar filosofia?” e “que é filosofia?” mantêm então relação direta que enlaça aspectos essenciais da filosofia e do filosofar.

As exigências programáticas do ensino institucionalizado de filosofia fazem com que, no desenrolar dos cursos, a reflexão filosófica sobre o significado ou o sentido da filosofia costume ser abreviada ao extremo ou postergada quase indefinidamente, em favor da introdução, sem mais, dos conteúdos “específicos” de filosofia. Essa necessidade faz com que a caracterização da filosofia seja mais ou menos implícita, supostamente reconhecível no que se ensina como filosofia, ou bem seja apresentada com uma ou várias definições (com as quais, diga-se de passagem, raramente se costuma ser consequente durante o ensino). Essa mesma razão atravessa também a reflexão sobre o ensinar filosofia, permanecendo, em geral, muito simplificada a justificativa de como levar adiante essa tarefa.

Mas, em virtude do dito anteriormente, em definitivo, *que se ensina?* e *como se ensina?* A não explicitação usual da relação entre o “que” e o “como” conduz, geralmente,

à adoção de posições acríicas – ou às vezes ingênuas – quanto ao ensino. Haveria uma espécie de “senso comum” constituído em torno do ensinar filosofia – certamente, frequente na transmissão de qualquer conhecimento –, que assume um suposto pedagógico trivial: há alguém que “sabe” algo e alguém que não o sabe; de alguma maneira aquele que sabe “passa” (basicamente “explica”) ao que não sabe certos “conteúdos” de seu saber e, em seguida, corrobora se essa passagem foi de fato efetivada, isto é, constata que aquele que não sabia “aprendeu”. E assim, por etapas graduais e sucessivas, o aluno, com a ajuda de um mestre ou de um professor, passa do não saber ao saber.<sup>3</sup> O “que” é recoberto por conteúdos programáticos usuais e o “como” fica à mercê do bom senso pedagógico do professor, que será mais ou menos fundamentado de acordo com a formação docente inicial que teve e as diversas experiências que foi recolhendo ao longo de seu trabalho de ensinante ou as que foi acumulando durante sua etapa de estudante.<sup>4</sup>

Certamente, não é frequente que seja observada alguma relação especial entre o que é ensinado e a forma de fazê-lo (distinção que por si é um posicionamento diante do ensinar). O “como”, em geral, é visualizado separadamente daquilo que se ensina, e o ensino estaria suficientemente garantido, para alguns, pelo domínio dos conhecimentos filosóficos do professor; para outros, pelo domínio de determinados recursos didáticos. A maior ou menor importância concedida a uma ou outra opção pode definir o perfil do ensino.

<sup>3</sup> Jacques Rancière encarregou-se de desnaturalizar esta concepção do ensino, mostrando os pressupostos que ela apresenta e explicitando as suas derivações pedagógicas, filosóficas e políticas. Ver RANCIÈRE (2008). Igualmente o fez Paulo Freire, desde um outro ponto de vista, em sua célebre caracterização da “concepção bancária da educação” (FREIRE, 1996).

<sup>4</sup> Retornaremos a este ponto no capítulo 5, quando abordemos o tema da formação docente.

Mas, em ambos os casos, o pressuposto é o mesmo: a filosofia e a didática transitam por caminhos separados que ocasionalmente se justapõem, em virtude da circunstância de ter que “dar aula”.

Desde esse pressuposto, pode-se inferir que seria factível ensinar praticamente qualquer temática, corrente filosófica ou o pensamento dos diversos filósofos, de maneiras similares. Poder-se-ia “explicar”, por exemplo, de maneira semelhante (metodologicamente falando), ética, metafísica, epistemologia, existencialismo, tomismo, fenomenologia, ou as filosofias de Platão, Descartes, Marx, Nietzsche ou Popper, já que o significativo, desde o ponto de vista filosófico, estaria no conteúdo ensinado, e não na maneira como ele seria apresentado. E isto, com independência do que as correntes ou os filósofos “ensinados” supusessem, explícita ou implicitamente, que é a filosofia ou o filosofar, e da repercussão do que isso poderia ter em um ato de transmissão. Pressupor-se-ia que todos eles são conteúdos filosóficos e, enquanto tal, haveria maneiras comuns de ensiná-los.

Quando nos referimos a maneiras comuns de ensinar, não estamos sustentando que não haja atividades diversas para ensinar filosofia. De fato, é possível reconhecer diferentes modos de encarar o ensino de filosofia.<sup>5</sup> Antes, nos referimos a que certas estratégias didáticas – (exposições, leituras e comentários de textos, atividades grupais, estudos dirigidos, etc.), algumas delas ditadas pelo senso comum (o que “sabe” um tema pode “ensiná-lo”), ou outras inspiradas ou mesmo diretamente importadas da “Didática Geral” – são empregadas como ferramentas universais para ensinar filosofia em geral, como de fato poderiam ser empregadas

<sup>5</sup> Por exemplo, as “modalidades de ensino da filosofia” explicitadas por Guillermo Obiols (1989): problemática, histórica, doutrinal ou baseada em textos.

para ensinar outras disciplinas. Como dissemos, não se encontraria relação significativa entre a concepção de filosofia ou o filosofar (do filósofo ensinando ou do professor ensinando) e como se ensina.<sup>6</sup>

Estimamos que, para além do fato de que se explicita ou não, o que se considera ser filosofia deveria ter algum tipo de correlação com a forma de ensiná-la. Haveria consequências didáticas diferentes se supuséssemos, por exemplo, que a filosofia é essencialmente o desdobramento de sua história, ou se a entendêssemos como desnaturalização do presente; se consideramos sua atividade como uma cuidadosa exegese de fontes filosóficas, ou como um exercício problematizador do pensamento sobre todas as questões; se avaliamos que ela pode significar um auxílio para o bom viver ou a supomos uma complicação inexorável da existência; ou se assumimos que ela serve para fundamentar a vida cidadã ou para encarnar uma crítica radical da ordem estabelecida, etc.<sup>7</sup> Obviamente, poderia pensar-se também em qualquer combinação dessas caracterizações ou agregar muitas mais. Mas persistiria que o que se considera ser basicamente a filosofia deveria expressar-se de alguma maneira em seu ensino, se se deseja estabelecer alguma continuidade entre o que se diz e o que se faz em um curso.

Poder-se-ia talvez interpretar como uma virtual consequência do anteriormente dito que haveria que ensinar, por exemplo, Descartes “cartesianamente”, “hegelianamente” a

<sup>6</sup> Uma questão que deriva disso, mas que aqui não abordaremos, é avaliar que relação pode existir entre métodos ou procedimentos filosóficos e métodos ou procedimentos pedagógicos (e se, por acaso, estes poderiam subsumir-se àqueles).

<sup>7</sup> Não é inusual que alguns filósofos ou correntes filosóficas estabeleçam critérios de demarcação ou legitimação que diretamente excluam do campo da filosofia alguns autores. Com o que não se trata apenas de caracterizações ou matizes filosóficos: o que para alguns é filosofia, para outros não o é.

Hegel, “nietzschianamente” a Nietzsche ou “analiticamente” a Davidson. Isso não se segue necessariamente, ainda que, com certeza, seja uma possibilidade factível a ensaiar (prévia elucidação do que seria “ensinar cartesianamente”, etc.). Antes, o que se sugere é que a tarefa de ensinar necessita estabelecer as condições para que ela possa ao menos ser tentada. E consideramos que uma delas é que o professor possa caracterizar e exercitar a filosofia que é posta em jogo durante as suas aulas. Por certo, isso significa ir mais além de oferecer apenas uma definição formal de filosofia – como costuma ser habitual no início de muitos cursos –, já que depois poder-se-ia prosseguir com um ensino desligado dos fundamentos ou do contexto dessa definição, como também costuma ser usual em muitos cursos. Melhor, trata-se de que fique clara a aposta filosófica do curso, isto é, aquilo a partir do qual se construirá o vínculo entre professores e estudantes em nome da filosofia e do filosofar.

O modo como essa aposta se desdobra na aula – seja isso dar uma definição de filosofia ou caracterizá-la ou mostrá-la em uma experiência ou construí-la no decorrer das aulas, etc. – será função do docente. Mas o que não se deverá deixar de lado é que o tipo de vínculo que se estabelece com a filosofia é substancial a todo ensino.

Em qualquer situação de ensino de filosofia, o que emerge sempre, quer se queira ou não tornar evidente, é o contato que com ela mantém quem assume a função de ensinar. Um curso de filosofia poderá situar-se *na* filosofia ou desenvolver-se *sobre* a filosofia. Se nos remetemos, como é habitual fazê-lo, à etimologia da palavra filo-sofia, o que ela indica é fundamentalmente uma *relação*. De maneira específica, a palavra faz referência a uma relação com o saber e, em particular, a um vínculo de amor como aspiração ou desejo de saber, mais que ao domínio de um saber determinado. Ao assumir essa

caracterização genérica, se se trata de um curso que se situa na filosofia – isto é, aquele que poderíamos chamar cabalmente “filosófico” –, o que aparece como fundante não é tanto o recorte ocasional de um conhecimento a ser transmitido, mas a *atividade* de aspirar a “alcançar o saber”. Desde Sócrates, essa vontade filosófica se expressou através do constante perguntar e perguntar-se. Tal atividade é, justamente, o filosofar, com o que a tarefa de ensinar – e aprender – filosofia não poderia estar nunca desligada do *fazer* filosofia.<sup>8</sup> Filosofia e filosofar se encontram unidos, então, no mesmo movimento, tanto o da prática filosófica como o do ensino de filosofia. Portanto, ensinar filosofia e ensinar a filosofar conformam uma mesma tarefa de desdobramento filosófico, em que professores e alunos compõem um espaço comum de pensamento. É em virtude disso que avaliamos que todo ensino de filosofia deveria ser, em sentido estrito, um ensino *filosófico*.

De acordo com o assinalado, o professor será, em alguma medida, filósofo, já que mostrará e se mostrará em uma atividade em que expressa o filosofar. Isso não quer dizer que ele deva ensinar uma filosofia própria, mas que desde uma posição filosófica – a sua ou a que adote – filosofará junto com seus alunos. Em última instância, todo ensino filosófico consiste essencialmente em uma forma de *intervenção filosófica*, seja sobre textos filosóficos, sobre problemáticas filosóficas tradicionais, seja até mesmo sobre temáticas não habituais da filosofia, enfocadas desde uma perspectiva filosófica.

<sup>8</sup> O domínio de um “conteúdo” (de um saber) filosófico e a pretensão de “transferir-lo” a outro como um corpo de conhecimentos acabado que pode ser reproduzido, mais do que promover, limitaria o filosofar, já que suporia que o movimento do “desejo de saber” – neste caso, do professor – se deteve ou foi consumado em um objeto (por exemplo, em um conhecimento específico da filosofia). O que esse docente estaria fazendo, em sentido estrito, seria transmitir os resultados de um filosofar, mais do que mostrar o filosofar em ato (o seu ou o de um filósofo).

Poder-se-á abordar e conseqüentemente ensinar, por exemplo, Nietzsche desde a perspectiva filosófica de Heidegger ou de Deleuze, ou Hegel desde a de Marx, Aristóteles desde Tomás de Aquino, ou também ensinar Hegel desde uma postura hegeliana, ou a tal o qual autor desde a concepção de filosofia que tenha o professor, ou do modo que o docente considere mais pertinente, de acordo com seus conhecimentos, suas preferências e sua capacidade. Não se pode ensinar filosofia “desde lugar nenhum”, com uma aparente assepsia ou neutralidade filosófica. Sempre se assume e se parte, explícita o implicitamente, de certas perspectivas ou condições que convém deixar – e também deixar para si – claro, porque em última instância, e fundamentalmente, é o que será “aprendido” pelos alunos. Esse “deixar claro” não se transforma em uma consequência didática direta, já que, como antecipamos, o modo como um professor expressa seus compromissos filosóficos tem por correlato uma decisão pedagógica: ele poderá optar, caso considere didática e filosoficamente pertinente, por declarar seus supostos, ou bem mostrá-los de maneira implícita em sua prática de ensinante que pensa, ou como lhe parecer melhor.

O filosofar se apoia na inquietude de formular e formular-se perguntas e buscar respostas (o desejo de saber). Isso pode sustentar-se tanto no interrogar-se do professor ou dos alunos e nas tentativas de respostas que ambos se deem, bem como no de um filósofo e suas respostas. Essas respostas que os filósofos se deram são, paradigmaticamente, suas obras filosóficas. Mas é muito diferente “explicar” as respostas que, em um contexto histórico e cultural determinado, um filósofo se deu, do que os estudantes e o professor tentarem se apropriar dos questionamentos desse filósofo, para que essas respostas passem a ser, também, respostas a problemas próprios. O perguntar filosófico é, então, o elemento constitutivo

fundamental do filosofar e, portanto, do “ensinar filosofia”. Conseqüentemente, um curso filosófico deveria constituir-se em um âmbito em que possam ser criadas as condições para a formulação de perguntas filosóficas, e no qual se possa começar a encontrar algumas respostas.

O percurso que iniciamos, partindo da pergunta “que é ensinar filosofia?” nos levou a afirmar que não é possível responder a essa interrogação sem situar-se em uma perspectiva ou concepção de filosofia. Com efeito, as eventuais respostas a “que é filosofia?” julgaram como é possível sua transmissão. Isso significa que o “conteúdo” a ensinar e a “forma” de fazê-lo não são aspectos alheios um ao outro, que puderiam ser encarados de maneira independente e que se encontrariam eventualmente unidos no ato de ensinar. Afirmamos que um ensino “filosófico” é aquele em que o filosofar é o motor de tal ensino; e que, enquanto atividade própria da filosofia, esse ensino enlaça o *fazer filosofia* com o sentido de sua transmissão. Na medida em que o filosofar se sustenta na tensão da pergunta filosófica, consideramos que um curso *filosófico* deveria ser aquele no qual essa tensão pode ser atualizada de maneira fecunda.

## O perguntar filosófico e a atitude filosófica

Até aqui, no que é significativo, postulamos a pertinência filosófico-didática de coerência entre o que se assume que é filosofia e o que se ensina em seu nome; sustentamos também que toda pergunta que seja genuinamente filosófica deverá envolver intencionalmente quem a formula (porque somente nesse caso as possíveis respostas terão uma significação substancial para quem se pergunta) e, finalmente, um curso que possamos chamar *filosófico* deveria ser um âmbito fértil para o perguntar da filosofia.

Poderíamos agora colocar-nos a seguinte pergunta: o que faz com que, em última instância, uma pergunta ou um questionamento seja “filosófico”? O que o distingue de outro tipo de interrogantes? Diremos, em princípio, que a definição do caráter filosófico de uma pergunta depende do tipo de resposta esperada por aquele que a formula.<sup>1</sup> Ou seja, o que faz com que uma interrogação possa ser considerada filosófica, fundamentalmente, está mais na intencionalidade de quem pergunta, ou se pergunta, do que na pergunta em si. Isso quer dizer que as mesmas palavras que compõem uma

<sup>1</sup> De modo semelhante, Risieri Frondizi (1986) considerava as eventuais respostas que poderiam ser oferecidas à pergunta “que é filosofia?”.

pergunta poderiam tanto sustentar uma inquietude filosófica, como não. É possível perguntar “que é a vida?”, “que é a morte?” o “que é a justiça?” sem intenção filosófica. “Que é a vida?” ou “que é a morte?” são perguntas que podem ser respondidas tecnicamente desde a perspectiva da medicina ou da biologia; “que é a justiça?” pode ser respondido desde o direito, etc., e essas respostas podem satisfazer a inquietude de quem pergunta.

A intencionalidade filosófica do perguntar se enraíza na aspiração ao saber. Mas seu traço distintivo é aspirar a um saber sem supostos. Por isso, o perguntar filosófico não se conforma com as primeiras respostas que costumeiramente são oferecidas, que, em geral, interrompem o perguntar pelo aparecimento dos primeiros supostos. Mas, como um saber sem supostos é impossível, o questionar do filósofo é permanente. As perguntas científicas, políticas, religiosas, etc. se detêm quando aparece a inquestionabilidade dos supostos que sustentam esses campos. O cientista, por exemplo, ficará satisfeito quando a pergunta formulada for respondida *cientificamente*, isto é, quando a resposta adquira sentido por ser uma expressão, uma recomposição ou um caso particular dos saberes que são dominantes na sua disciplina. Em outras palavras, quando possa ser subsumida dentro de sua legalidade ou normalidade (no presente ou no futuro, se ainda não se dispõe dos meios ou recursos materiais para tal). Se a pergunta não se ordena de acordo com a legalidade da disciplina científica, ela é considerada ininteligível, carente de sentido ou ficcional.

O perguntar filosófico pretende enriquecer o sentido do questionamento e universalizar a dimensão das respostas. O interrogar filosófico não se satisfaz, pois, com a primeira tentativa de resposta, mas se constitui, fundamentalmente, no re-perguntar. Ao fim e ao cabo, não é outra coisa senão a

incômoda insistência do velho Sócrates em perfurar as afirmações até fazê-las cambalear, ou até que elas sejam capazes de mostrar sua fortaleza. Em sentido estrito, o perguntar filosófico não se detém nunca, porque, para um filósofo, o amor ou o desejo de saber (a *filo*-sofia) nunca é preenchido.

Nessa inquietude de saber, a pergunta filosófica se dirige, com perseverança, ao coração do conceito. O deslocamento que se produz, por exemplo, entre a apreciação de uma pintura bela e a conceitualização da beleza significa uma emigração desde uma circunstância particular em direção à universalidade das ideias. A inquietude filosófica abre o horizonte do que “se diz”, ou do que diz a ciência, a arte, etc., para recompô-lo no plano do puro conceito e assim extremar a sua significação.

No entanto, o filósofo não inventa as suas questões ou seus problemas do nada. Antes, poderíamos dizer, que ele é um *re*-criador de problemas. A filosofia é filha de seu tempo e de suas circunstâncias (recordemos com Hegel que “a coruja de Minerva levanta voo ao entardecer”), e essas circunstâncias, esses condicionamentos ou fontes são aquilo que os seres humanos fazem: a arte, a ciência, a política, o amor. Como poderia o filósofo falar da arte se não existissem os artistas que fazem as obras, ou da ciência, se não houvesse cientistas que desenvolvem as suas teorias, ou da justiça, se ninguém se interessasse por política, ou do amor, se não houvesse enamorados...? Em virtude disso, poderíamos também afirmar que a filosofia pensa as condições de suas perguntas. Ou, o que é o mesmo, a filosofia pensa as próprias condições. Certamente, o mundo que condiciona a filosofia é o de seu tempo (o do passado, reconstruído desde o seu tempo). Em outros termos, a tarefa da filosofia será levar ao conceito o que esse mundo apresenta.

Em virtude do exposto, a reflexão sobre o ensino filosófico deveria voltar-se, como adiantamos, para as condições

de possibilidade das perguntas filosóficas. E para como é possível criar um âmbito em que um grupo de alunos, e cada um daqueles que o integram, assumam como próprio alguns interrogantes filosóficos.

Afirmamos que a sustentação do caráter filosófico de uma pergunta é a intencionalidade de quem pergunta. Adotando uma terminologia de inspiração sartriana, não haveria, então, um perguntar filosófico “em si”, como se as perguntas filosóficas pudessem ser objetivadas sem o compromisso que supõe assumi-las em toda a sua magnitude. Poderíamos dizer que o perguntar filosófico é sempre “para si”. Quem pergunta e se pergunta filosoficamente intervém no mundo e nele se situa subjetivamente. Leva adiante um gesto de desnaturalização daquilo que lhe aparece, interpela o que “se diz” e se dirige aos saberes com uma inquietude radical. Pois bem, a questão é como se poderia ensinar essa intencionalidade ou esse desejo de saber que sustenta as perguntas filosóficas.

As perguntas que a filosofia se formula assumem ou fazem referência, de maneira direta ou indireta, à pergunta que as funda: que é filosofia? Mas, para a filosofia, a delimitação de seu campo é já um problema filosófico e, como indicamos no capítulo precedente, não há uma resposta unívoca a essa questão. Cada corrente filosófica, ou cada filósofo, caracteriza a filosofia de acordo com as suas propostas teóricas e representa mais um aporte à nutrida bagagem semântica do término.

Quando, na situação de dar aula – sobretudo na escola ou em cursos de graduação que não são de filosofia –, tenta-se encarar a interrogação “que é a filosofia?” (ou “para que serve?”, etc.) e as dificuldades que surgem para alcançar uma resposta única são mostradas, quem escuta costuma ficar com a estranha sensação que se trata de jogos de palavras, em última instância, de que se está querendo eludir uma definição precisa. Ou seja, pareceria que sempre ficará algo

não satisfeito, não resolvido pelas repostas que demos – ou que nos demos –, o que dará a sensação de que algo falhou, ou que algo está faltando.

Pois bem, essa incerteza, incômodo ou insatisfação surgida da impossibilidade de dar conta cabalmente do mais básico de nossa atividade, longe de ser um obstáculo filosófico ou didático – ou, talvez, precisamente por sê-lo – constitui a chave do filosofar. Consideramos que o que move alguém a filosofar é o desafio de ter que dar conta, permanentemente, de uma distância ou de um vazio que nunca é preenchido, satisfeito. Poderíamos dizer que nós que nos dedicamos à filosofia atualizamos, a cada dia, esse desafio, porque tentamos responder cotidianamente àquela pergunta. E ensinar, ou tentar transmitir a filosofia, é também – e antes de mais nada – um desafio filosófico, porque na tarefa de ensinar vemo-nos obrigados a enfrentar esse vazio e tentar reduzir, cada um à sua maneira, aquela distância que busca ser preenchida.

Mas há os que já escolheram *habitar* a filosofia. Filósofos, professores de filosofia, pesquisadores em filosofia encarnam tal desafio porque ele é o seu, é o que escolheram. Mas o que acontece com quem não o fez, pelo menos até o momento? Que ocorre com aqueles para os quais a filosofia é algo alheio e que mal acabam de entrar em contato com ela? Pode-se ensinar, pode-se transmitir ou “contagiar” esse interesse por problematizar, surgido de uma incerteza inicial? Em última instância, pode-se ensinar o *desejo* de filosofar?

Que seria aquilo que poderíamos ensinar e eventualmente aprender? Seguramente, suporemos que a filosofia e o filosofar são muito mais do que a apropriação de certas habilidades lógico-argumentativas ou cognitivas em um campo de objetos determinados. Essas destrezas, que são indispensáveis para o desenvolvimento de um pensar sistemático, constituem uma condição para o filosofar mais do

que um fim em si mesmo. Portanto, a resposta não se esgota em afirmar que o ensino filosófico se dirige basicamente a promover e a exercitar aquelas habilidades, ainda que, certamente constituam um aspecto substancial.

O desafio é, então: em que medida se poderia ser *um pouco filósofo*, sem importar o nível de conhecimentos? É possível que, no ensino de filosofia *em qualquer nível*, haja algo próprio de o filosófico, algo que seja comum tanto àquele que se inicia na filosofia quanto ao filósofo experiente?

Poderíamos supor que, entre os campos disciplinares especializados e aquilo que é ensinado em seu nome, por exemplo, no ensino médio, haveria diferenças quantitativas e qualitativas. O quantitativo não seria particularmente problemático porque se trataria de mais, ou menos, do mesmo. Mas o qualitativo tem a ver com que se estaria ensinando “outra coisa” diferente daquilo que se faz ou se conhece no campo de especialização. No caso específico da filosofia, sustentaremos que há aspectos da prática do filósofo que podem ser postos de manifesto, de diferentes formas, nos diversos níveis de ensino; que poderia haver algo em comum, desde o ponto de vista qualitativo, entre a atividade de um filósofo e a de alguém que se inicia no filosofar. Isso quererá dizer que, sob certas condições, *qualquer um* poderia vir a filosofar. Isso é, qualquer pessoa poderia fazer-se certo tipo de perguntas filosóficas e tentar, em alguma medida, respondê-las. Obviamente, o grau de profundidade, de dedicação, de referência a outros problemas, de enquadre teórico, de erudição, etc., que tenha essa atividade será seguramente diferente da de um “especialista”. Mas não o faria menos filosófico.

O repto consistiria em encontrar algo germinal no filosofar dos filósofos que possa ser atualizado com os aprendizes de filosofia. Com certeza, não será nem uma definição de filosofia, nem um conteúdo filosófico específico já que, como

dissemos, isso poderá variar de acordo com a perspectiva da filosofia que se adote. Esse espaço em comum entre filósofos e aprendizes será antes uma *atitude*: a atitude de suspeita, questionadora ou crítica, do filosofar. O que haveria que tentar ensinar seria, então, esse olhar agudo que não quer deixar nada sem revisar, essa atitude radical que permite problematizar as afirmações ou colocar em dúvida aquilo que se apresenta como óbvio, natural ou normal. E essa disposição, nós a encontramos em qualquer filósofo: em Sócrates, em Descartes, em Kant, em Marx, em Wittgenstein ou em Deleuze. E, ainda que cada um desses filósofos defina as próprias perguntas, construa seus problemas e ofereça suas respostas, ou seja, elabore a sua filosofia, a tenaz inquietude da busca é um traço comum a todos os filósofos. E isso também pode ser encontrado no professor ou na professora na aula de filosofia, quando filosofa com seus alunos. Quando exhibe sua atitude perseverante de perguntar e perguntar-se e tentar encontrar respostas.

Sustentamos que não há uma maneira exclusiva de definir a filosofia e que essa particularidade é a base de grande parte de sua riqueza e de seus desafios, já que qualquer tentativa séria de abordá-la nos conduz inexoravelmente a ter que filosofar. O ensino de filosofia não é, então, algo que se possa “resolver” estando fora dessa questão. De acordo com o que viemos colocando até aqui, ensinar filosofia supõe basicamente ensinar a filosofar e caracterizamos o filosofar – mais do que pela aquisição certos conhecimentos ou pelo manejo de alguns procedimentos – por um traço distintivo: a intenção e a atitude insistente do perguntar, do problematizar e, de acordo com isso, de buscar respostas. Pois bem, como é possível vincular os conhecimentos históricos da filosofia com o ensino de uma “atitude”? Como se relacionariam os conteúdos filosóficos tradicionais com a intervenção criativa daqueles que participam de uma aula filosófica? Começaremos a nos ocupar desse tema no próximo capítulo.