

COLEÇÃO FILOSOFIA NA ESCOLA

Coordenadores: Walter Omar Kohan e Ana Míriam Wuensch

- *Filosofia para crianças – A tentativa pioneira de Matthew Lipman*  
Walter Omar Kohan e Ana Míriam Wuensch (orgs.)
- *Filosofia para crianças na prática escolar*  
Walter Omar Kohan e Vera Waksman (orgs.)
- *Filosofia e infância – Possibilidades de um encontro*  
Walter Omar Kohan e David Kennedy (orgs.)
- *Filosofia para crianças em debate*  
Walter Omar Kohan e Bernardina Leal (orgs.)
- *Filosofia na escola pública*  
Walter Omar Kohan, Bernardina Leal e Álvaro Ribeiro (orgs.)
- *Filosofia no ensino médio*  
Walter Omar Kohan e Sílvio Gallo (orgs.)
- *Filosofia do ensino de filosofia*  
Sílvio Gallo, Gabriele Cornelli e Márcio Danelon (orgs.)

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

Filosofia do ensino de filosofia / Sílvio Gallo, Gabriele Cornelli,  
Márcio Danelon (organizadores) . – Petrópolis, RJ :  
Vozes, 2003.

ISBN 85.326.2830-3

Vários autores.

1. Filosofia – Estudo e ensino I. Gallo, Sílvio. II. Cornelli, Gabrielle.  
III. Danelon, Márcio.

02-6837

CDD-107

Índices para catálogo sistemático:

1. Filosofia : Estudo e ensino

107

Sílvio Gallo  
Gabriele Cornelli  
Márcio Danelon  
(organizadores)

# FILOSOFIA DO ENSINO DE FILOSOFIA

 EDITORA  
VOZES

Petrópolis  
2003

## 2. O ENSINO DA FILOSOFIA FRENTE À EDUCAÇÃO COMO FORMAÇÃO\*

WALTER OMAR KOHAN\*\*

*A filosofia não tem necessidade de defensores na medida em que sua justificação é assunto seu. Mas a defesa do ensino da filosofia terá necessidade de uma filosofia crítica do ensino.*  
Georges Canguilhem, *Nouvelle Critique* (1975).

### 1. Primeiras palavras

“Para que filosofia?” é uma dessas perguntas com história abundante e futuro assegurado. É, além disso, uma pergunta que muitos filósofos, e só eles, gostam de fazer. No fundo, parece tratar-se não só de uma questão de gosto, mas de inevitável busca de legitimação teórica de uma disciplina que, só por seu nome, não goza como outras desse privilégio. Tem-se que justificar os *para que* da filosofia, porque sua utilidade e seu sentido não costumam estar outorgados previamente. Talvez,

\* Agradecimentos do Autor pela leitura atenta deste trabalho a Laura Agratti, cujas observações permitiram melhorá-lo em vários aspectos. Tradução do espanhol por Wanderson Flor do Nascimento.

\*\* Doutor em Filosofia pela Universidade Iberoamericana (México) sob orientação de Matthew Lipman. Professor de Filosofia da Educação na Graduação e Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. É Professor Coordenador do Projeto de Extensão *A Filosofia na Escola* na UnB.

por isso, o interesse de quem se dedica à filosofia costuma ser discutir para fora, com os “não filósofos”, esta pergunta. Não é habitual que os filósofos se encontrem entre si para discutir questões como estas. É que, ainda que discordem na forma de respondê-la, não costumam ter dúvidas sobre sua importância. Contudo, nunca é demais apresentar a pergunta a outros, a aqueles que ainda não descobriram sua significatividade. Esta pretensão pode levar à organização de eventos que tratam exclusivamente desta questão e os resultados muitas vezes não são convincentes. Referindo-se a um congresso recentemente ocorrido em Granada, na Espanha, com o título “Para que filosofia?”, o filósofo espanhol M. Reyes Mate comenta que serviu apenas “para marcar distâncias, entre os expositores e ouvintes, entre a biblioteca e a rua, entre a profissão e a vida” (1996: 667). É o que costuma acontecer com as perguntas dos filósofos: de tão interessantes e importantes que são, poucos acabam por perguntá-las.

Em épocas em que não se organizavam em congressos de filosofia, os filósofos escreviam *in extenso* sobre esta pergunta para o grande público. Dadas as implicações educacionais da filosofia, como dirá José Gaos em uma das epígrafes deste trabalho, em muitos casos, as perguntas “Para que filosofia?” e “Para que ensinar filosofia?”, que não são a mesma pergunta, se tornam muito próximas, até um ponto que quase se confundem. Esta ligação é percebida, por exemplo, no modo em que Platão tematiza estas questões em seus *Diálogos*. Em *A República*, afirma que a filosofia é um alvo de estudos que tem como conteúdo um Bem transcendente, que os governantes devem conhecer para instaurar, com legitimidade, uma *pólis* justa (*A República*, V-VII). Ali, os conhecimentos objetivos da filosofia têm um caráter duplamente educacional, enquanto ensinam a quem os aprende e enquanto este ensinará aos outros cidadãos no exercício da função de governo. Deste modo, os sentidos políticos e pedagógicos da filosofia se superpõem. Através de sua história, a filosofia tem estado sempre ligada ao ensino de si mesma, além de ser ela mesma uma *paidéia* no exercício da crítica (Derrida, 1990: 158, 166). O ensino da fi-

losofia não pode prescindir da filosofia. É isso que Canguilhem sugere na epígrafe.

A pergunta “para que ensinar filosofia?” interessa não só a filósofos, mas também a educadores. No séc. XVI, Montaigne disse que a filosofia deve ser uma matéria na educação dos pequenos para formar pessoas mais inteligentes, felizes e ajudadas, mais livres de espírito (1984: cap. 26). Se não se quer tornar às crianças seres servís e tímidos, afirma Montaigne, deve-se dar-lhes a oportunidade de fazer algo por si mesmas. O ensino da filosofia é aqui a peça-chave de uma formação humanista para a autonomia, oposta aos valores da educação jesuítica dominante na época.

Na modernidade do séc. XVIII, Kant afirma a importância do ensino da filosofia, que ele entende como um ensinar a filosofar. Para Kant (1995), os sentidos mais plenos deste ensino não estão dados pela transmissão de um suposto saber acabado, fechado, completo, portanto externo ao sujeito que o aprende, mas pelo exercício da razão na observação e investigação de seus princípios universais.

Em nosso século, as respostas à pergunta “para que ensinar filosofia?” têm se multiplicado. Um caso interessante resulta na ênfase que muitas dessas respostas concedem à palavra “crítica”. Constatamos que, em diversas tradições, o ensino da filosofia está ligado à formação de uma consciência ou capacidade crítica. Contudo, essa atitude crítica é entendida de diversas formas em função do marco teórico de referência. Por exemplo, na tradição analítica, ela está associada, frequentemente, ao desenvolvimento de certas habilidades de pensamento (Salmerón, 1992: 120-2); no pragmatismo, está ligada a um julgar com critério, a um apreciar com cuidado (Dewey, 1925; Lipman, 1998); entre os primeiros membros da Escola de Frankfurt, a consciência crítica é entendida como oposição à naturalização das idéias, saberes e valores dominantes (Horkheimer, 1990: 289); no marxismo de nossos dias, está usualmente ligada à transformação do mundo (Sánchez Vázquez, 1997: 416); entre alguns pós-estruturalistas, é entendida como um pôr em questão as evidências; um trazer à luz o pensamento que se

oculta em todas as instituições, um “tornar difíceis os gestos por demais fáceis” (Foucault, 1981).

Neste trabalho não pretendemos analisar detidamente os sentidos concedidos contemporaneamente ao ensino da filosofia. O que nos importa, entretanto, é problematizar uma linha comum que diferentes percursos filosóficos têm compartilhado no momento de pensar os sentidos educativos da filosofia. Referimo-nos à idéia de que o ensino da filosofia está a serviço da formação ou fabricação de certo ideal de pessoa. Em outras palavras, que a filosofia contribui para uma *paidéia* formativa, fabricadora. Para analisar este espaço comum reservado ao ensinar filosofia, vamos trabalhar em quatro momentos. Em um primeiro momento, precisaremos em que sentido, no ocidente, a educação tem estado, quase sempre, associada à idéia de formação ou fabricação, pelo menos desde *A República* de Platão. Em um segundo momento, daremos alguns exemplos sobre como a filosofia tem estado também comprometida com esta educação formativa. Em um terceiro momento, nos deteremos na idéia de infância que sustenta as pedagogias e filosofias formativas. Finalmente, esboçaremos algumas propostas para situar a experiência da filosofia em uma lógica educacional não formativa.

## 2. A educação a serviço da formação

*O papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, desde a antiguidade até nossos dias, mostra bem como pode parecer natural querer começar um mundo novo com aqueles que são novos por nascimento e por natureza.*  
Hannah Arendt, *A crise da educação* (1961).

No livro II de *A República*, Platão discute de que forma devem ser educados os guardiões de sua *pólis*. O exame da ques-

tão pode determinar, diz “Sócrates”, a gênese, o ponto de partida, a causa, da justiça e da injustiça na Atenas de seu tempo (II, 376d); esse exame situa tal causa nos relatos de Homero e Hesíodo que sustentam a educação tradicional na Grécia, textos que afirmam valores contrários àqueles que devem reger na *pólis*. Se se quer pensar em uma cidade mais justa, é preciso mudar os textos com os quais se educa em Atenas, nos diz Platão. Ao discutir que relatos serão incluídos para substituir aos tradicionais, “Sócrates” faz o seguinte comentário com Adimanto a respeito daqueles textos com os quais as crianças entram em contato em primeiro lugar:

Por conseguinte, sabes que o princípio de toda a obra é o principal, especialmente nos menores e mais tenros; porque é então que se forma e imprime o tipo que alguém quer disseminar em cada pessoa (Platão, *A República* II, 377 a-b).

Os primeiros momentos são os mais importantes da vida, diz “Sócrates”. Por isso afirma que não se permitirá que os pequenos escutem relatos que contenham mentiras e opiniões contrárias às que se esperam deles no futuro. Porque, se pensamos a vida como uma seqüência em desenvolvimento, como um devir progressivo, como um fruto que será resultado das sementes plantadas, tudo o que venha depois dependerá desses primeiros passos. Tem-se aí a sua importância extraordinária, pelas marcas indelévels que se recebem na tenra idade (II, 378 e). Por isso, ter-se-á que cuidar especialmente desses primeiros traços, não tanto pelo que eles são, mas pelo que deles irá devir, pelo que gerarão em um tempo posterior. Por fim, estas pequenas criaturas serão os futuros guardiões, governantes da *pólis*. Tem-se que pensar nisso ao desenhar sua educação, diz Platão. Não importa tanto o que são, mas o que serão, o que *podem ser* e o que *devem ser*. Os novos são algo a ser. No caso deste relato platônico, estas crianças devem ser, no futuro, reis que filosofem, filósofos que governem de modo justo a *pólis*.

Neste texto de *A República*, é “alguém” externo, um outro, o educador, o filósofo, o político, o legislador, o fundador da *pólis*, quem vai pensar e plasmar em cada um o que quer

que este seja. É a idéia de educação como formação, o dar uma forma a outro. Dar forma. Formá-lo. Qual forma? No caso de Platão, em última instância é a forma das formas, são as idéias, os *a priori*, os modelos, os paradigmas, os em si transcendentes que indicarão a direção da formação. Assim formadas, as crianças poderão ser os cidadãos que queremos que sejam.

Neste registro, as crianças não interessam por serem crianças, mas porque serão adultos no futuro. E, nós, os adultos do presente, os fundadores da *pólis*, os que sabemos da ausência de certezas e os riscos desse chegar a ser, queremos o melhor para eles que é, ao mesmo tempo, o que nós consideramos melhor, o melhor para nós, o que não temos podido ser, mas queremos fazer que os outros sejam. Podemos, inclusive, acompanhá-los, ajudá-los, nesse caminho. Para isso os educaremos, desde a mais tenra idade. Neste acompanhar aos novos (*hoi néoi*) encontra sentido a educação: na passagem de um mundo velho que já não queremos a um mundo novo – novo para nós, claro, velho para os novos –, que os outros trarão com nossa ajuda; ou nós traremos com sua ajuda, como você prefira.

Encontramos aqui os elementos clássicos que definem uma pedagogia formativa (Larrosa, 1996: 21). Por um lado, educa-se para desenvolver certas disposições que, se considera, existem em bruto, em potência; por outro lado, educa-se para com-formar, para dar forma a, a um modelo prescritivo, que tenha sido estabelecido previamente. A educação é assim entendida como uma tarefa moral (Larrosa, 1996: 423), normativa, como um ajustar a cada um a aquilo que deve ser. Segundo essa orientação, são os ideais os que processam o desenvolvimento de uma prática educacional. No caso de Platão, esses ideais são, *a priori*, independentes de nossa vontade, e permitirão o império, neste mundo, da razão, do bem, da justiça, da harmonia, da beleza. As crianças, ao final, são nossa oportunidade de realizar estes ideais e sua educação nossa melhor ferramenta para tal fim.

Esta educação de *A República* – como toda educação formativa – não resiste à tentação de se apropriar da novidade

dos novos de que fala H. Arendt na epígrafe, a tentação de fazer da educação uma tarefa eminentemente política e da política o sentido final de uma educação. Educa-se para politizar os novos, para fazê-los participantes de uma *pólis* que se define para eles. O novo, cada nascimento, gera esperança e medo. Entre uma e outro, a partir de seu cultivo, abriga-se uma educação a serviço da política e uma política com fins educativos (Arendt, 1961: 176).

### 3. A filosofia a serviço da formação e da política

*Temos visto que toda filosofia é, por sua natureza e em certo sentido, pedagógica – de onde podemos inferir que o filósofo, todo filósofo, também é, em um certo sentido, um pedagogo.*  
José Gaos, “Filosofia e pedagogia”, In: *Filosofia da filosofia e história da filosofia* (1947).

Em *A República* não só a educação, mas também a filosofia está a serviço da formação e da política. Duplamente. Por um lado, a filosofia forma a quem entra em contato com ela, a quem nela transita. Por outro lado, estes transeuntes da filosofia que detêm seu conhecimento, aqueles que conhecem as realidades em si mesmas, governarão a *pólis* em função de seus conhecimentos filosóficos. Mais ainda: se acaso se recusassem e pretendessem permanecer contemplando aqueles ideais, seriam obrigados a governar aos outros. Pois, finalmente, o estado os formou para isso. Os governantes devem filosofar, os filósofos devem governar, para que a *pólis* seja mais racional, melhor, mais justa, mais harmoniosa, mais bela. Não têm outra opção. Deste modo, a filosofia se torna uma tarefa eminentemente política e o exercício da política uma forma de filosofia. Filósofa-se para politizar os novos, para fazê-los participantes de uma *pólis* que se define para eles.

Muitas águas têm corrido sob a ponte da filosofia, mas não tem mudado significativamente a cor das águas. O ensino da filosofia continua sendo enquadrado em uma lógica de formação. Pensemos nos já citados Montaigne e Kant, ou, mais contemporaneamente, em ferventes defesas do ensino da filosofia nas escolas devido a seus fins formativos: a filosofia ao serviço de uma cidadania crítica, tolerante, responsável, pluralista, enfim, todos os adjetivos que se queira outorgar, aos mais adequados ao contexto<sup>1</sup>.

Um exemplo nítido de uma filosofia com intencionalidade formativa é o programa *Filosofia para crianças* de Matthew Lipman. Ali a prática da filosofia está ao serviço de uma educação para a democracia, entendida como investigação deliberativa (Lipman, 1998). Segundo Lipman, levar a filosofia às crianças se justifica porque ela lhes oferece, pelo menos, três ferramentas que os participantes de toda democracia necessitam: 1) um trato rico e variado com conceitos gerais e controversos como verdade, justiça e liberdade; 2) uma elevação de seus processos reflexivos a um pensar de ordem superior (que reúne as dimensões crítica, criativa e ética do pensar); 3) um diálogo significativo que abre as portas para a elaboração de juízos criteriosos (Lipman, 1998: 6-7). Nesta proposta é a lógica da democracia (*uma* democracia) que define os sentidos do ensino da filosofia. Levar a filosofia às crianças, com sua história, com seus métodos e seus temas se justifica, para Lipman, pelas vantagens sociais que essa prática venha a ocasionar (Lipman, 1988: 198). Aqui também as crianças são, antes de mais nada, futuros cidadãos da democracia; como tais, precisam da filosofia, não tanto pelo que são, mas pelo que podem chegar a ser. Desta maneira, uma democracia idealizada, bem entendida, marca a direção da prática da filosofia. Sem falar da educação nem das crianças, esta mesma lógica susten-

1. Temos acompanhado de perto esta discussão a propósito das ambigüidades da última Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação a respeito da inclusão da filosofia como disciplina obrigatória no ensino médio (Lei 9.394/96). Organizamos um debate sobre esta questão em Gallo, S. & Kohan, W. (2000).

ta a prioridade que o neopragmatismo de Richard Rorty defende da democracia a respeito da filosofia (Rorty, 1991).

#### 4. A infância formada

*[A criança] como os mortos, como as mulheres, como as massas, como o objeto, como todas as categorias expulsas da razão dominante, conserva todos os meios para vingar-se e colocar aos donos da realidade um problema insolúvel.*

Jean Baudrillard, *O continente negro da infância* (1995).

Hannah Arendt afirmou a essência da educação radica na natalidade, no fato de que seres humanos nascem no mundo (1961: 174). Que nasce algo novo no mundo significa que o mundo e o recém-chegado são mutuamente estranhos; não há continuidade entre eles, mas ruptura. A educação é uma tentativa por matizar essa tensão, entre o novo e o velho, o revolucionário e o conservador, o privado e o público; nasce alguém sem voz (*in-fans*) que precisa falar para comunicar uma novidade que o mundo não quer escutar porque indica sua própria negação; educar é fazer possível a emergência dessa voz de forma que a novidade possa ser comunicada em um mundo hostil a ela. A tensão não é fácil de superar e o fio costuma romper-se no ponto mais frágil: o da novidade; os que já estão no mundo, os que educam, acabam sempre por determinar um futuro político que, para os novos, os recém-chegados, será sempre velho. O problema da educação tem sido visto, a partir desta perspectiva, como o de encontrar a melhor maneira de fazer com que os novos falem a língua que os velhos pensam que eles devem falar.

Mas o problema também pode ser visto como o problema de qual será a língua que falarão os sem voz, o que pressupõe ouvir o que esses que não falam têm a dizer sobre a sua própria

língua. Eis o paradoxo de uma educação não prevista, aberta ao novo, à diferença: ouvir uma outra língua, ainda não falada.

Os filósofos têm-se ocupado bastante destes sem voz através da história. Quase sempre com perspectivas formativas, para cumprir um projeto pedagógico. Talvez o fragmento 52 de Heráclito, que se vale da imagem de uma criança que joga para ilustrar a lógica do tempo e o começo do *Zaratustra* de Nietzsche, onde a criança é a possibilidade de metamorfose que se situa a partir de um ponto extramoral, sejam exemplos nos quais a infância não é apenas adulez em potência, mas afirmação de alguma outra coisa, de algo que não se sustente em uma lógica adulta dominante. Ao mesmo tempo, a infância não aparece nesses exemplos como algo que deva ser desenvolvido, orientado, processado, não há continuidade entre infância e mundo nem entre infância e adulez. Jorge Larrosa, filósofo espanhol contemporâneo, tem explorado estas idéias afirmando a infância como enigma, aquilo que nem sabemos e nem tematizamos, como algo que escapa a nossos saberes, nossos poderes e nossas vontades, que resiste a nossas tentativas de controlá-lo e dominá-lo (Larrosa, 1999).

A infância como enigma sugere que temos fracassado, que não conseguimos construir, através das crianças, um mundo melhor. Imagem da alteridade, a infância resiste às nossas estratégias pedagógicas mais sofisticadas. Ela enfrenta nossas pretensões por mitigar sua alteridade, repudia nossa desatenção para a novidade que cada criança traz consigo, se incomoda com nossas sãs intenções de construir um mundo melhor. A infância não é apenas o objeto educacional de nossos ideais. Como imagem de afirmação, de novidade, de indeterminação, de liberdade, a infância é uma figura do porvir que nenhuma educação que seja sensível a essa novidade pode antecipar. É uma possibilidade para pensar uma nova educação do novo.

Esta concepção da infância aparece também na imagem bachelardiana da infância como devaneio (Bachelard, 1997: 149), na figura do poeta, uma figura que precisa da solidão, que conhece a fortuna de sonhar; existência livre, sem limites,

imagem da imensidão, dos múltiplos nascimentos da vida. A infância não é uma etapa de vida, não são os primeiros anos da existência, mas uma reserva que nos permite dinamizar a vida, uma água que sai da sombra, um estado anímico que permite reviver a liberdade, que se dinamiza em um devaneio benfeitor, quando os homens nos deixam em paz (1997: 150, 169, 175-7). A infância precisa ser deixada em paz, não só a infância das crianças, mas também a nossa infância, a que sempre nos acompanha, a novidade e o acontecimento que nenhuma educação totalitária é capaz de mitigar.

É verossímil o encontro entre filosofia e infância? De que forma? Alguém poderia pensar que é um despropósito ensinar filosofia às crianças em um contexto como o nosso, em que o ensino da filosofia nem sequer está consolidado em seus últimos anos no ensino médio. É possível que o seja. Contudo, este despropósito pode ter um sentido educativo não formativo, não só para as crianças. O que é a infância afinal? Como a filosofia, uma forma de resistência. Afirma a possibilidade da novidade, um começo, irrompe no mundo com sua diferença. Luta por criar-se a si mesma. É um símbolo, temos dito, de um porvir, de uma educação que não é possível antecipar. É uma possibilidade, possibilita pensar. Parece uma impossibilidade, mas é sempre possível. É pura eventualidade, ocorrência, acontecimento. É toda possibilidade, a possibilidade de manter viva "a capacidade de ruptura com a significação dominante", como diz Guattari (1991: 18). Ainda que se sintam bem no corpo de uma criança que brinca, a infância, assim entendida, não tem idade.

Quem sabe, a experiência da filosofia ajude a manter viva esta infância nas crianças, chamadas hoje a pior das infantilizações, a que tira delas sua outredade, seu enigma, sua ameaça. Quem sabe essa experiência da filosofia também contribua a preservar nossa infância, a infância dos adultos, a do nosso pensar. Quem sabe, com isso, manteria viva também a sua própria infância, a infância da filosofia, o que ela tem de imprevisível, inesperado, impossível. Talvez sejam suficientes sentidos para seu ensino, qualquer que seja a idade dos que en-

sinam e dos que aprendem, nestes tempos em que uma visão monolítica do real pretende esgotar todo o campo do possível.

### 5. Uma lógica não formativa para o ensino da filosofia

*Um filósofo não se define somente como um indivíduo a quem houvesse acontecido algo, iluminação, êxtase, duelo, intuição, possessão e outras crises que tão bem conhecem os poetas e os místicos. Tampouco é uma alma quebrantada que tomaria por objeto de reflexão a sacudida que o perturbou, para compreendê-la, desde fora, dominando-a pela razão. É antes um espírito que decide transformar sua existência por meio da inteligência continuada e vivida do que lhe ocorre, compreensão que ele deve conquistar não contando com nada mais que suas próprias forças.*

Roger-Pol Droit, *Na companhia dos filósofos* (1999).

Recapitulemos. Estamos num Encontro de Professores de Filosofia, para pensar sobre o seu ensino. Procuremos problematizar os sentidos outorgados a esse ensino. Traçamos uma linha que nos permite reconhecer uma história onde a educação e a filosofia têm sido fortemente impregnadas pela idéia de formação. A filosofia tem sido ensinada, basicamente, para formar pessoas, para fazer algo de alguém. Esta estratégia pressupõe uma idéia de infância ligada à maleabilidade, à ausência de forma e à conseqüente necessidade de ser informada. Procuramos oferecer, na parte anterior, elementos que permitam pensar “outra” infância.

Podemos seguir e repensar o próprio ensino da filosofia. Se não é ao serviço da formação, como podemos pensar seus sentidos? Ensinar filosofia para quem se não é para formar cidadãos para um mundo melhor? Nas próximas linhas tentaremos dar algumas pistas que permitam desenvolvimentos posteriores. Não estamos em condições de responder tamanhas perguntas, mas, sim, sugerir algumas linhas de trabalho.

Parece-nos que esta questão está estreitamente ligada à concepção de filosofia que se afirma quando se ensina. Neste sentido, temos defendido, em outros trabalhos<sup>2</sup>, que ensinar filosofia bem pode ter que ver com promover experiências de pensamento filosófico. A noção de experiência de pensamento nos parece fundamental enquanto delimita um espaço que alude as clássicas dicotomias entre professor de filosofia e filósofo, filosofia e filosofar, teoria e práxis. Uma experiência de pensamento é uma prática teórica, intersubjetiva, irrepetível, intransferível, uma forma de exercer o pensar que chamamos de “filosófica” quando dá ênfase à crítica, à criação, à diferença, à resistência e a uma interlocução com uma história de pensamentos que no ocidente tem mais de 26 séculos.

Para que, então, impulsionar experiências de pensamento filosófico? Sócrates é sempre uma forte inspiração em filosofia. Por ser um fundador e deixar abertas as portas da cidade fundada. Pelo que ele tem dito e pelo que se tem dito dele. Por não haver escrito nada e ensinar a outros a escrevê-lo. Por ensinar na filosofia. Pelas experiências de pensamento filosófico que parece ter impulsionado na cidade.

Sócrates, nos parece, sugere um espaço para problematizar as relações entre filosofia e política. É a imagem de uma possibilidade da filosofia em sua relação com a política, uma afirmação de uma prática filosófica, não política, da política. Mostra que, entre filosofia e política, há mais tensões que com-

2. Temos desenvolvido mais a fundo esta idéia em “Fundamentos à prática da filosofia na escola pública”, In: Kohan, W., Leal, B. & Ribeiro, A. (orgs.) (2000). *Filosofia na escola pública*. Petrópolis: Vozes, p. 21-73.



plêmentaridades. É o próprio Sócrates que problematiza a dimensão política da filosofia afirmada em *A República*: ele não parece afirmar nenhuma política positiva, não mostra nenhum projeto político pelo qual educar, mas é, contudo, um dos poucos, se não é o único ateniense que, segundo o próprio Platão, se dedica “à verdadeira arte da política” (*Gorgias*, 521d), o único que a pratica nesse tempo, o único que faz política de verdade e que, ao mesmo tempo, por essa razão é condenado à morte pela política instituída. Sócrates se opõe às diversas políticas positivas – às democracias, às oligarquias, às tiranias – através do exercício da filosofia. Ele faz da filosofia uma tarefa eminentemente política e da política uma forma de exercício da filosofia. Afirma um sentido radical para a filosofia política, que não se encontra na fundamentação de uma utopia, mas em uma forma de vida sustentada pela pergunta, pela *aporia*, pelo não saber. Pratica uma política e uma filosofia filosóficas, não políticas no seu sentido estreito e estrito.

Sócrates é também uma figura que nos permite pensar a prática e a dimensão pedagógica da filosofia como substantivamente não formativas, no sentido que temos dado a este termo neste trabalho. Sócrates, o menos platônico, o dos primeiros diálogos – por exemplo, o do *Eutífron*, *Críton* e *Apologia* – não parece ter em vista nenhum projeto político, nenhum tipo de cidadão. Só questiona os modos da política afirmados em Atenas. Resiste a eles. Os interroga. Os desoculta.

Mas depois de Sócrates veio Platão e a pergunta se tornou resposta, a resistência se tornou proposta e o desocultamento se fez realidade absoluta. Platão entendeu a filosofia política como a afirmação de uma utopia, de um direcionamento comum por vir, essa *pólis* justa onde cada parte cumpre sua função que lhe corresponde (*A República* IV, 432). Os filósofos que vieram depois foram seduzidos mais por Platão do que por Sócrates. E as utopias se sucederam umas as outras. Pensemos em Aristóteles, Rousseau, Locke, Hobbes, Kant, Marx. Com todas as suas diferenças nos modos de conceber a filosofia e a política, há um mesmo sentido afirmativo ao pensar a filosofia política. Deste modo, a filosofia foi alienando-se a si

mesma na política, em uma postulação de um dever ser, em certo modo, imune à problematização filosófica. Sua pedagogia não podia não refletir esse estado e a filosofia foi sendo ensinada com sentidos não filosóficos. Quando se ensina filosofia para afirmar uma política – ou uma moral, uma pedagogia, uma religião, que para este caso é o mesmo, são todas ordens determinantes –, se impossibilita a filosofia porque a moral, a pedagogia, a política e a religião são para a filosofia um problema e não um ponto de chegada. Quando se buscam finalidades morais, políticas, pedagógicas, religiosas, a filosofia se torna impossível. Por outro lado, quando a filosofia é possível, a moral, a política, a pedagogia e a religião são um espaço vazio, uma interrogação, um intervalo.

Se o ensino da filosofia quer voltar à filosofia, precisa inverter seu platonismo político, recusar a formação política dos cidadãos. Entendida como experiência do pensamento filosófico, esse ensino não admite nenhuma ordem determinante. Pensa o impensável. Suspeita que o impossível é possível. Dá testemunho da soberania da pergunta. Afirma a diferença, as outras bases da ordem, suas outras possibilidades, seus pontos negros, seus enfrentamentos, suas exclusões, seus devires.

Como pensar os sentidos deste ensino da pergunta, da diferença, da resistência? Como se dá esta experiência em uma instituição superpovoada de ordens determinantes como a escola? É possível ensinar filosofia, no sentido aqui especificado, na escola, ou em qualquer instituição? É possível uma educação filosófica da filosofia? É possível educar na filosofia? Como vocês sabem, em filosofia sempre é interessante acabar com perguntas.

#### Referências bibliográficas

ARENDDT, Hannah (1961). “The crises of education”. In: *Between past and future. Six exercises in political thought*. New York: The Viking Press, p. 173-196.

BACHELARD, Gastón (1997). *La poética de la ensoñación*. Buenos Aires: FCE.

- DERRIDA, Jacques (1990). *Du droit à la philosophie*. Paris: Gallimard.
- DEWEY, John (1925). "The critical function of philosophy". In: *Experience and nature*. Chicago: Open Court.
- FOUCAULT, Michel (1981). "Est-il donc important de penser?" In: *Libération*, Paris, n. 15, 30-31 maio, p. 21.
- GAOS, José (1947). *Filosofía de la filosofía e historia de la filosofía*. México: Stylo.
- GALLO, Sílvio & KOHAN, Walter (orgs.) (2000). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes [Coleção "Filosofia na escola", volume VI].
- GUATTARI, Félix (1991). "El mundo en la era de los posmedios masivos". In: *Clarín*. Buenos Aires, 3 de novembro, p. 18-19 [Entrevista com Jorge Halperín].
- HORKHEIMER, Max (1990). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- KANT, Immanuel (1995). "Sobre la enseñanza de la filosofía", *Manía*, n. 1, p. 111-113.
- KENNEDY, David & KOHAN, Walter (orgs.) (1999). *Filosofia e Infância: possibilidades de um encontro*. Petrópolis: Vozes [Coleção "Filosofia na Escola", volume III].
- KOHAN, Walter, LEAL, Bernardina & RIBEIRO, Álvaro (orgs.) (2000). *Filosofia na escola pública*. Petrópolis: Vozes [Coleção "Filosofia na Escola", volume V].
- LARROSA, Jorge (1996). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes.
- (1999). "O enigma da infância". In: *Pedagogía profana*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 183-198.
- LIPMAN, Matthew (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press.
- (1998). "The contributions of philosophy to deliberative democracy". In: EVANS, David & KUÇURADI, Ioanna. *Teaching philosophy on the eve of the twenty-first century*. Ankara, Turquía: International Federation of Philosophical Societies, p. 6-29.
- MONTAIGNE, Michel de (1984). "Acerca de la educación de los niños". In: *Ensayos*. Buenos Aires: Orbis/Hyspamérica.

- PLATÓN. *Apología de Sócrates; Eutífron; Críton; Gorgias; La República* [várias edições].
- REYES MATE, Manuel (1996). "La filosofía hoy: ¿consciencia crítica o taller de reparaciones?" In: OLIVÉ, León & VILLORO, Luis (eds.). *Homenaje a Fernando Salmerón: Filosofía moral, educación e historia*. México, DF: Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones Filosóficas, Unam, p. 667-688.
- RORTY, Richard (1991). "The priority of democracy to philosophy". In: *Philosophical Papers*. New York: Cambridge University Press, vol. 1.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo (1997). *Filosofía y circunstancias*. Barcelona: Anthropos.