Coleção Maiêutica Filosófica

volume 2

O FILOSOFAR, HOJE,

NA PESQUISA E NO ENSINO DE FILOSOFIA

Jorge da Cunha Dutra
Roberto Goto

organizadores

Pensar sobre pesquisa e ensino de Filosofia nos dias de hoje é, parece-me, uma necessidade decorrente da própria necessidade do filosofar que sofre pressões, nem sempre explícitas, para que não aconteça. Inúteis pressões, pois o que é necessário sempre tem força própria para acontecer. [...] O filosofar desaparecerá somente quando desaparecer o último ser humano. Faz parte do ser gente o filosofar, ainda que nem sempre ocorra da maneira considerada a melhor. Pois é uma necessidade. De sua necessidade decorre sua importância.

Marcos Antônio Lorieri

O que, em última análise, se procura alcançar quando se busca a verdade? Todavia, ao invés de se perguntar pelo objeto da verdade, ou da busca da verdade, seria talvez mais acertado perguntar-se pelo sujeito desta busca, ou melhor, pelo desejo, as forças ou as pulsões que subjazem a esta busca infindável. Infindável porque ela não cessa de terminar e de recomeçar.

Rogério Miranda de Almeida

O FILOSOFAR, HOJE,

NA PESQUISA E NO ENSINO DE FILOSOFIA

JORGE DA CUNHA DUTRA
ROBERTO GOTO
ORGANIZADORES

O FILOSOFAR, HOJE,
NA PESQUISA E NO ENSINO DE FILOSOFIA

Coleção Maiêutica Filosófica
VOLUME 2

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
BLUMENAU
2018

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense

Reitora
Sônia Regina de Souza Fernandes

Pró-Reitor de Administração e Planejamento – PROAD
Stefano Moraes Demarco

Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional – PRODIN
José Luiz Ungericht Júnior

Pró-Reitoria de Ensino - PROEN
Josefa Surek de Souza

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – PROPI
Cladecir Alberto Schenkel

Pró-Reitor de Extensão – PROEX
Fernando José Garbuio

Título da obra: O filosofar, hoje, na pesquisa e no ensino da filosofia
Conselho editorial
Eduardo Augusto Werneck Ribeiro
Katia Linhaus Oliveira
Cladecir Alberto Schenkel
Fernando José Garbuio
Comissão científica
Drª. Andrea Alejandra Díaz (Universidad Nacional del Centro de La Provincia de Buenos Aires - UNICEN)
Drª. Elisete Medianeira Tomazetti (Universidade Federal de Santa Maria - UFSM)
Dr. Ernesto Jacob Keim (Universidade Federal do Paraná - UFPR)
Dr. Gildemarks Costa Silva (Universidade Federal de Pernambuco - UFPE)
Dr. Gilmar Szczepanik (Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO)
Dr. João Silva Lima (Universidade Federal do Acre - UFAC)
Dr. Marcelo Senna Guimarães (Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ)
Drª. Maria Cristina Theobaldo (Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT)
Dr. Odílio Alves Aguiar (Universidade Federal do Ceará - UFC)
Revisão do texto
Roberto Goto
Ilustração da capa
Marcos Bettú
Criação do logo da Coleção Maiêutica Filosófica
Fabrício Hoff Dupont
Projeto gráfico e diagramação
Sonia Trois

F488

O filosofar, hoje, na pesquisa e no ensino de filosofia. / Jorge da Cunha Dutra e Roberto Goto, organizadores - Blumenau : IFC , 2018.
143 p. - (Coleção Maiêutica Filosófica; v. 2)

Inclui bibliografias.
ISBN 978-85-7566-353-0 (Obra completa)
ISBN 978-85-5644-019-8 (Volume 2)

1. Filosofia - Estudo e ensino. 2. Filosofia. I. Dutra, Jorge da Cunha. II. Goto, Roberto. III. Coleção Maiêutica Filosófica.

CDD – 100

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Shyrlei K. Jagielski Benkendorf – CRB 14/662

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

Copyright by © 2018 Jorge da Cunha Dutra e Roberto Goto
Nenhuma parte desta publicação pode ser gravada, armazenada em sistema eletrônico, fotocopiada, reproduzida por meios mecânicos ou outros quaisquer sem autorização prévia dos autores.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense
Rua das Missões, 100 – Ponta Aguda
Blumenau/SC – CEP: 89.051-000
Fone: (47) 3331-7800

SUMÁRIO

Prefácio 9
Rogério Miranda de Almeida

Apresentação: o filosofar em tempos de relativismo 15
Jorge da Cunha Dutra e Roberto Goto

Entre o engajamento e o rigor conceitual 23
Jorge L. Viesenteiner

O filosofar numa época que já não pensa 35
Wanderley J. Ferreira Jr.

A Filosofia e seu outro 47
Newton Aquiles von Zuben

O filósofo-funcionário e o professor-filósofo: sobre os sentidos do filosofar hoje 63
Patrícia Del Nero Velasco

La enfermedad de la filosofía como proyecto creativo en el período contemporáneo 77
Andrea Díaz Genis

O ensino de Filosofia: uma certa relação com a verdade 89
Pedro Gontijo

A especificidade do filosofar no ensino de Filosofia no nível médio. 103
Lidia Maria Rodrigo

O filosofar e seu ensino 115
Valter Ferreira Rodrigues

Posfácio. 125
Marcos Antônio Lorieri

Breves currículos dos autores 139

PREFÁCIO

*Rogério Miranda de Almeida**

A presente obra, *O filosofar, hoje, na pesquisa e no ensino de Filosofia*, se acha dividida, conforme ressaltam seus organizadores – professores Jorge da Cunha Dutra e Roberto Goto – em duas partes principais. A primeira, de caráter mais teórico, abriga temas que reenviam a uma questão fundamental: "O que se faz hoje a título de 'pesquisa em Filosofia' é de fato um filosofar, ou se trata de uma nova sofística"? A segunda parte, de ordem mais prática, se reporta a uma não menospremente e imperiosa questão: "Em que consiste concretamente o filosofar perseguido e visado no ensino da disciplina de Filosofia – a discussão e a busca da verdade ou a produção de discursos"? Assim, embora tenham sido escritos por diferentes professores e pesquisadores – a partir de seus respectivos horizontes e de suas próprias perspectivas – os oito capítulos que compõem esta obra convergem para aquelas duas questões básicas que levantam os organizadores na Apresentação. Ambas as questões se pressupõem, ou se implicam, na medida em que reivindicam o *verdadeiro* filosofar. Mas o que é o *verdadeiro* filosofar?

A resposta não poderia ser mais direta e mais simples: o *verdadeiro* filosofar é a busca sistemática e rigorosa da *verdade* do Ser ou, para expressá-lo de maneira mais breve ainda, é o desvelar da *verdade* do Ser. Isto, porém, não equivale a dizer que o Ser possui *a* verdade, ou a *sua* verdade, mas que o Ser é a verdade, ou se dá como verdade. Aqui, no entanto, a indagação – na significação elementar de *método* (μετα, οδος: caminho tortuoso, sinuoso; meio pelo qual se procede, se avança, se busca e se descobre) – começa, literalmente, a *com-plicar-se*. Todavia, deve-se relevar que só há um caminho, só há um *método*, só há um meio pelo qual o Ser se manifesta: é o pensamento e, essencialmente ligada a ele, a linguagem. Convém, no entanto, notar que não se trata de primeiramente pensar o Ser, falar o Ser, para somente depois dele obter o acesso a que se aspira. Não se trata tampouco de elevar o pensamento à categoria de uma ação para aplicá-la ao Ser e dele fazer desencadear-se os atributos e predicados que ante-

* Professor de Filosofia no Programa de Pós-Graduação da PUCPR e na FASBAM; professor de Teologia Sistemática no Claretiano – Centro Universitário (Polo Curitiba-PR).

cipadamente se julgam pertencentes à sua natureza. Não! Para o Heidegger da *Carta sobre o humanismo* (1946), por exemplo, o pensamento *age na medida, e somente na medida, em que ele pensa*. E, poderíamos ajuntar: o Ser enquanto verdade só se dá na *proporção* mesma em que ele é pensado, falado, nomeado e *metodicamente* explorado. Com efeito, logo no início da *Carta sobre o humanismo*, o filósofo assevera de maneira enfática, incisiva: "A linguagem é a casa do Ser". Consequentemente, supondo-se que o Ser habita a linguagem, e que o Ser e a verdade se equivalem – ou que ambos não podem ser pensados e falados senão nas suas intrínsecas e mutuamente permutáveis relações – é inevitável que se avance a interrogação: o que é a *verdade*?

Certo, só se indaga daquilo que, de alguma maneira, já se conhece, ou já se sabe. Do ponto de vista psicanalítico, estamos diante de um saber inconsciente, pelo qual o sujeito sabe, mas não sabe que sabe ou, mais precisamente, *ainda* não sabe que sabe, justamente por ainda não ter sido este saber significado, simbolizado, *subjetivado*. Esta questão é tão antiga quanto ela já se encontra no *Mênon*, de Platão, sob a forma de um mito. Mas haveria outro modo de fazê-lo senão deslocando para um plano trans-histórico, ou a-histórico, a tentativa de penetrar a dinâmica de um conhecimento a priori que, independentemente de sua situação no tempo e no espaço, parece pertencer a cada indivíduo em particular? É nisto que reside o paradoxo por excelência da doutrina da reminiscência.

Efetivamente, desde que Platão a lançou no *Mênon* e a retomou sob outras modalidades, outras finalidades e outras nuanças em diálogos posteriores – *Fédon*, *República*, *Fedro*, *Teeteto*, *Filebo* –, a doutrina da reminiscência não tem cessado de inquietar os mais diversos pensadores, mesmo aqueles que, movendo-se num plano empírico, indutivo e a posteriori, não podem, em princípio, com ela concordar. Tratava-se, na época de Platão, de um problema sofístico, polêmico, sobre cuja aporia o *Mênon* tentara lançar uma luz e apresentar uma solução: o que sabemos, não o procuramos, porque já o sabemos; o que não sabemos, tampouco o procuramos, porque o ignoramos; o ato de aprender, isto é, de procurar saber é, portanto, ininteligível e, em última análise, inviável.

Nas *Migalhas filosóficas* (1844), Kierkegaard retomará esta mesma questão, dando-lhe uma nova interpretação, na medida em que inicialmente ele a vincula, não ao problema da virtude, como no *Mênon*, mas ao problema da verdade. Com efeito, o solitário de Copenhague enceta o primeiro capítulo das *Migalhas* com esta interrogação: "Até que ponto pode a verdade ser aprendida"? Compete, pois, ao filósofo elucidar: é impossível a alguém procurar tanto o que sabe quanto o que não sabe. Se já o sabe, como procurar aquilo mesmo que já sabe? Inversamente, como poderia procurar algo se nem mesmo soubesse o que deveria procurar? É que a verdade – deduz Kierkegaard, ecoando Sócrates – reside no próprio sujeito e não deve, portanto, ser introduzida nele a partir de fora, porquanto todo indivíduo não tem outro centro senão ele próprio, e o mundo inteiro não se concentra nem gira senão em torno dele próprio. Nada impede, pois, de

acrescentar: em torno de seus fantasmas, de suas representações, de suas significações, de suas simbolizações. De seu desejo. Mas, de novo, impõe-se a questão: o que é a verdade? Parafraseando Nietzsche, esta é uma problemática que, de modo algum, poderia ser negligenciada: o que é esta vontade de verdade, se tudo o que dela sabemos é que parece existir uma aspiração fundamental, universal, em torno desta mesma busca? Não estaria esta vontade de verdade – e aqui, mais uma vez, eu me valho da intuição do pensador do *eterno retorno* – apontando para uma tendência mais elementar, mais originária e mais primordial ainda, vale dizer, uma tendência para a morte?

Não é por acaso que Kierkegaard fecha a primeira seção (A) do Capítulo I das *Migalhas* evocando o dito de Sócrates, segundo o qual, mesmo entre os mortos, ele continuaria suscitando questões e levantando dúvidas, porquanto a ideia final de toda pergunta consiste em que o próprio interrogado possua, no fundo, a verdade; uma verdade, porém, que ele mesmo e por ele mesmo terá de obter. É, pois, neste paradoxo que reside o fulcro da *verdade* kierkegaardiana: a tentativa infindável, tantálica e, portanto, eternamente repetida de efetuar a ligação entre o tempo e a eternidade, o finito e o infinito, o particular e o universal, as partes e o todo, a história e o que está para além da história, ou que não tem história. Nesta perspectiva, o ponto de partida temporal é sempre um nada, pois no instante mesmo, no átimo mesmo em que se descobre a verdade de toda a eternidade – mas sem o saber – este mesmo instante se metamorfoseia e se refugia no seio da própria eternidade, que o absorve e deixa o indivíduo com uma única certeza: a impossibilidade mesma de encontrá-lo, uma vez que ele está em toda parte e em parte alguma. Trata-se, como se pode deduzir, da incompletude do simbólico do real ou do gozo fálico do *ainda não*, que é aquele pequeno resto que permanece em suspensão e que *ainda não* foi pensado, *ainda não* foi falado, *ainda não* foi nomeado, *ainda não* foi significado. *Ainda não* foi gozado, ou totalmente gozado.

A questão da busca da verdade se acha também explorada, conquanto numa perspectiva diferente, na obra de Agostinho de Hipona, intitulada: *Contra os acadêmicos*. Trata-se, mais exatamente, de um ataque às teorias céticas da "média" e da "nova" Academia de Platão que o futuro teólogo conhecera, principalmente, a partir das leituras de Cícero. Do ponto de vista formal, o *Contra os acadêmicos* se divide em três livros e é considerado como sendo a primeira produção filosófica dos "diálogos de Cassiciaco" que se desenrolaram durante o chamado período de conversão do retor. Cassiciaco era a propriedade de um amigo de Agostinho localizada nas proximidades de Milão, onde, por cerca de um ano (verão de 386–início de 387), ele se entreteve em conversações com a sua mãe, Mônica, o filho, Adeodato, o irmão Navígio, o amigo, Alípio, alguns discípulos e mais dois parentes. Datam, pois, desta época os primeiros escritos agostinianos: *Contra os acadêmicos*, *A vida feliz*, *A ordem*, os *Solilóquios* e, provavelmente, os primeiros livros de *Sobre a música*, os livros *Sobre a gramática* e *Princípios*, referentes às artes liberais, particularmente, a Dialética, a Retórica, a Geometria, a Aritmética e a Filosofia.

Já no Primeiro Livro de *Contra os acadêmicos*, Agostinho põe na boca de seu discípulo, Licêncio, a declaração de Cícero segundo a qual nada pode ser conhecido com certeza e que o sábio deve infatigavelmente dedicar-se à busca da verdade, porquanto, mesmo na possibilidade de que as coisas incertas venham a revelar-se como verdadeiras, ele não estaria totalmente isento de incorrer em outros erros. Ora, prossegue o discípulo, esta probabilidade estaria em patente desacordo com a sua condição de sábio, pois, se se admite que o sábio é necessariamente feliz, e se o papel da sabedoria consiste justamente na busca da verdade, chega-se à conclusão paradoxal de que uma vida só é feliz na medida em que dura o rigor da investigação e, portanto, da busca da verdade. A felicidade estaria assim essencialmente ligada à procura contínua e infatigável da verdade. Melhor ainda, se todo filosofar é busca, investigação e *método*, é o próprio conceito de Filosofia que, enquanto ciência, deve ser agora questionado. Mas em que sentido? No sentido em que, uma vez obtida a ciência, cessaria ao mesmo tempo a sua busca, de sorte que o processo filosofante deveria necessariamente reconhecer os seus limites e, finalmente, o seu próprio termo. Destarte, se a felicidade e o fim da alma racional consistem no filosofar, não haveria outro recurso senão o de prolongar indefinidamente um processo pelo qual jamais se atingiria a verdade que se procura.

No Segundo Livro, é o próprio Agostinho quem ironiza a atitude cética segundo a qual os acadêmicos dizem seguir na vida prática, não a *verdade*, mas a *semelhança* (*similitudo*) do *verdadeiro* (*verum*). Ora, interroga-se o retor, como então buscar a semelhança do verdadeiro se, justamente, se ignora a verdade? Paradoxalmente, pois, o cético seria obrigado a pressupor e a fazer uso daquilo mesmo que ele ignora, ou simula ignorar, isto é, a verdade.

O Terceiro Livro, enfim, retoma e aprofunda a problemática do paradoxo do ato de filosofar que, no Primeiro Livro, pressupõe a não apropriação total da verdade. Das análises que desenvolve Agostinho em torno de uma passagem de Cícero sobre os acadêmicose em torno da definição estoica de Zenão sobre o "verdadeiro", chega-se, pois, à conclusão de que o filosofar consiste essencialmente não na posse da verdade, mas na *possibilidade* mesma de se conhecer a verdade.

Mas, afinal de contas, de que verdade se trata? O que, em última análise, se procura alcançar quando se busca a verdade? Todavia, ao invés de se perguntar pelo objeto da verdade, ou da busca da verdade, seria talvez mais acertado perguntar-se pelo sujeito desta busca, ou melhor, pelo desejo, as forças ou as pulsões que subjazem a esta busca infindável. Infindável porque ela não cessa de terminar e de recomeçar. A este propósito, conviria evocar as impressões que teceu Octavio Paz na contracapa de seu livro intitulado: *El Mono Gramático*. Trata-se de uma obra publicada em 1988 pela editora Seix Barral, de Barcelona. De antemão, portanto, informa o autor aos seus leitores que escolhera como ponto de partida de seu livro a metáfora do caminho de Galta para, justamente, significar a experiência indefinida e indefinível da escrita, ou do *texto* enquanto tessitura

e urdidura dele próprio. Diz, assim, o poeta: "À medida que eu escrevia, o caminho de Galta se apagava e eu me perdia pelos seus barrancos. Aqui e ali, devia retornar ao ponto de partida. Mas em vez de avançar, o texto girava em torno dele mesmo. E a cada giro ele se desdobrava num outro texto que, simultaneamente, era a sua tradução e a sua transposição: uma espiral de repetições e reiterações que se resolveram numa negação da escrita como caminho. Dei-me então conta de que o meu texto não ia a parte alguma, exceto ao encontro dele mesmo. Percebi que as repetições eram metáforas, e as reiterações analogias: um sistema de espelhos que revelavam pouco a pouco um outro texto". E, poderíamos aditar: um outro significante, um outro sujeito e um outro desejo que se repetiam na pluralidade de um movimento que se revelava, paradoxalmente, como o retorno do mesmo ou, para formulá-lo de maneira mais breve: era o mesmo que se repetia, mas na diferença. Na diferença e no querer mais.

Lacan se comprazia em repetir o dito espirituoso, jocoso, que um dia teria lançado Pablo Picasso àqueles que o rodeavam: "Eu não procuro, eu acho". Certo, revela-se audacioso empreender a interpretação de uma frase proferida fora de um contexto mais amplo em que os significantes se articulariam de maneira mais clara e explícita. No entanto, toda frase – seja ela emitida elipticamente, aforisticamente, ou ao modo de uma sequência concatenada de juízos – já é sintomática de algo que o sujeito está querendo deixar escapar, ou esconder. No que tange mais especificamente à descoberta ou ao encontro, todo encontro – insiste Lacan –, desde que ele se apresenta, é, pelo fato mesmo de apresentar-se, ou de *aparecer*, um reencontro. Melhor ainda, todo achado está sempre prestes a de novo esvanecer-se, na medida em que ele está continuamente a apontar para a possibilidade mesma de uma perda. Mas é justamente nisto que reside o gozo. Para servir-me de outras metáforas: é a partir de uma sensação de borda, em torno de um vazio, ou através de um movimento centrífugo, pelo qual o objeto do pedido não cessa de eclipsar-se, de resistir e de retornar, que o sujeito, ele também, não cessa de experimentardesprazer e prazer, tristeza e alegria, aflição e deleite, sofrimento e volúpia. Angústia e gozo.

Ao invés, pois, de perguntar-se pelo que é a verdade, onde reside a verdade, ou o que se quer na busca da verdade, talvez seria mais apropriado perguntar: quem busca a verdade? Qual é o sujeito, quais são as forças, quais são as pulsões e qual é, em última instância, o *desejo* que está implicado nesta busca da verdade? Seria a verdade a própria fruição do sujeito na sua contínua e sempre renovada significação e simbolização? Neste caso, tratar-se-ia de uma hiância primordial, ontológica, ou pré-ontológica, que não cessa de se colmatar e de se esvaziar, de se fechar e de se descerrar, de se satisfazer e de querer mais. Para dizê-lo com Goethe, na Primeira Parte do *Fausto*: "Assim eu titubeio entre o desejo e o gozo, e no gozo eu me consumo de desejo".

Curitiba, maio de 2017

APRESENTAÇÃO

O FILOSOFAR EM TEMPOS DE RELATIVISMO

Jorge da Cunha Dutra
Roberto Goto

Ao longo da maior parte de sua História, que se estende por mais de dois milênios e meio, a Filosofia preocupou-se com a verdade – não apenas com sua busca, mas também com seu questionamento e sua problematização. Nos tempos hodiernos, com o advento e a supremacia de uma mentalidade ou ideologia relativística, à qual correspondem concretos processos e generalizados procedimentos de relativização (não raramente de cunho contraditório, na medida em que tentam impor-se dogmática e intransigentemente, assegurados tão somente pelo hábito ou pela repetição rotineira, assim como pela menção – ou apelação – à maioria numérica e estatística que deles compartilha), a demanda da verdade é posta sob suspeição e o filosofar é colocado em xeque, cabendo indagar, em consequência, até que ponto, ainda, a Filosofia – ou o que existe e se faz sob tal nome – preocupa-se em investigar a verdade: não quererá, pelo menos, ocultá-lo, não dando mostra de que o faz? Isso porque, se antes o problema consistia em saber o que é a verdade, para então poder-se procurá-la, hoje ele estaria em esquivar-se ou livrar-se da acusação onipresente e sistemática de pretender buscar, encontrar e dizer a verdade – ou verdades. Se a Filosofia continua insistindo nessa senda, não o faz, digamos, envergonhadamente?

A situação atual, sobretudo no ambiente acadêmico – cabendo levar em conta, inclusive, a aproximação da Filosofia com as Ciências Humanas, sobretudo, no caso, as Sociais e a(s) Antropologia(s) –, caracteriza-se por um alargamento desse relativismo tanto no que respeita à sua desenvoltura quanto ao seu alvo. Com efeito, hoje não se trata mais de visar e alvejar, unicamente, aquele que se aventura e se arrisca a verbalizar enun-

ciados e juízos tidos por verdadeiros: a verdade, ela *própria* (subentenda-se: não aquele que se dá foros de seu proprietário, não o que se arvora em "dono da verdade"), tem sido tachada de relativa e, ao mesmo tempo, de "absolutista", com o que se busca imputar-lhe um "absolutismo" que seria tão ou mais nocivo e nefasto que o político (o qual carrega o ranço arcaico do poder monárquico e/ou autocrático, além de tudo), na medida em que, projetado e amplificado na cena da cultura como um todo, inviabilizaria a prática da virtude cardinal do pluralismo político e do relativismo cultural – a tolerância.

Cada vez mais, ao que parece, o discurso filosófico não quer ser senão apenas mais um entre os discursos, convencido de que, de fato, o que há são apenas discursos, e de que a pretensão de apresentar-se como verdadeiro é descabida e indefensável.

Terá então o filosofar se convertido, sobretudo no âmbito das pesquisas acadêmicas, numa sistemática e fluida produção de discursos, contente em referir e comentar outros discursos e sempre de sobreaviso, atento em não enunciar verdades, temeroso de ofender e ferir as suscetibilidades de uma época que, tornando intolerável e antipático o singelo anúncio ou a menção do que se tem por verdadeiro, decretou como execrável o "discurso de/da verdade"?

Se assim é, não terá deixado de ser um filosofar segundo sua gênese, para oscilar entre as duas vertentes mais notáveis da sofística: de um lado (o de Protágoras), aceitando e implementando que "a verdade é (mesmo) relativa" a cada sujeito; de outro (o de Górgias), praticando e produzindo textos e linguajares sem referentes, que não dizem nem falam *de* ou *sobre* algo que lhes seja exterior, mas se esgotam em suas relações internas e se bastam por seus projetos e efeitos de convencimento e persuasão, satisfazendo-se com o *para quê* e o *para quem* falar?

O presente volume – o segundo da Coleção *Maiêutica Filosófica* – põe em discussão esse aparente estado de coisas, ou, mais (im)precisamente, as impressões e percepções que lhe são afetas e/ou dele derivam. O tema que procura exprimi-lo desdobra-se em duas questões: 1. O que se faz hoje a título de "pesquisa em Filosofia" é de fato um filosofar, ou se trata de uma nova sofística?; 2. Em que consiste concretamente o filosofar perseguido e visado no ensino da disciplina de Filosofia – a discussão e a busca da verdade ou a produção de discursos?

Trata–se, portanto, de uma discussão em dois tempos, ou, melhor dizendo, espaços, ambos envolvendo a Filosofia como disciplina acadêmica e escolar: "O filosofar na pesquisa em Filosofia" e "O filosofar no ensino de Filosofia". Distribuídos e dispostos simetricamente por tais seções, os ensaios que compõem a presente coletânea projetam e trabalham em contextos específicos as questões propostas, de acordo – como é de se esperar – com o quadro de referências de cada autor. Isso não significa a ausência de pontos de contato e de interseção entre eles; pelo contrário, a própria natureza do tema parece propiciá-los, da

mesma forma que promove já desde o interior da primeira parte um movimento em direção à segunda, aproximando o questionamento da pesquisa acadêmica em Filosofia à ponderação sobre os traços do ensino escolar da disciplina.

O FILOSOFAR NA PESQUISA EM FILOSOFIA

A primeira parte abre-se com o texto de Jorge L. Viesenteiner, que aborda a questão começando por inquirir os significados do filosofar e de uma nova sofística, o que faz recorrendo à obra de Platão – justamente *O Sofista*. Considera que a pesquisa acadêmica em Filosofia incorre na arte sofística de "dizer algumas coisas, mas não verdadeiras", jogando com a confusão entre ser e (a)parecer, ao investir em pseudoproblemas que não correspondem a nenhuma demanda efetiva da cultura, normalmente traduzida em debates específicos da comunidade filosófica ou científica. Desvinculada desse contexto, confinada entre os muros da universidade, tal pesquisa resta estéril, "estritamente exegética", na medida em que emaranhada numa "teia conceitual". Se o trabalho exegético se faz necessário, ele o é para garantir o rigor que deve caracterizar o que o autor, lançando mão de Kant e Nietzsche, chama de "pesquisa engajada". Daí o título e a tese do autor: *Entre o engajamento e o rigor conceitual*.

No segundo ensaio, Wanderley J. Ferreira Jr. empreende sua resposta voltando-se para o que tem na conta de fundamento da própria interrogação: as condições da investigação filosófica, que requerem e implicam necessária e intimamente tanto a situação quanto a postura existenciais do pesquisador, assim como demandam ou interpelam o espaço social e o tempo histórico em que ela se promove e produz. Falhando as condições para um filosofar autêntico, que pressupõe e exige a remissão "ao mais íntimo de nós mesmos", caracterizando-se a época como um tempo de indigência do pensar crítico e radical, a pesquisa em Filosofia reduz–se, na academia, ao que não deve ser, negando sua essência ou missão: mero falatório ou tagarelice, mero "exercício de erudição para cumprir exigências acadêmicas", rendido à lógica da produção do conhecimento técnico-científico, preocupado em "mostrar eficácia e resultados imediatos", tentado a ser um "discurso segundo" a serviço da ciência, buscando a facilitação e a vulgarização dos conceitos filosóficos ou a assimilação da Filosofia a uma terapia da linguagem. A situação ou conjuntura, em suas linhas mestras, adquire assim caráter aporético e paradoxal: como filosofar numa época que já não pensa? O exercício de pensamento do autor orienta-se por essa indagação fundamental, que dá título ao ensaio, inspirando-se e movendo-se na companhia, principalmente, do pensar de um Heidegger e do filosofar de um Nietzsche.

Com o ensaio de Newton Aquiles von Zuben, passa-se a uma dimensão ético-moral, a discussão ampliando-se e enveredando pelo terreno dos valores. Seu objeto, desse modo, deixa de ser em grande parte – ou fundamentalmente – a questão da demanda

e da perspectiva da verdade (em seu sentido ontoepistemológico) para derivar para o problema da instauração e do assentamento de valores de amplitude universal, problema que solicita e mesmo reclama a participação e a aquiescência de uma comunidade internacional e depende, já em sua própria formulação, de um trato ou estratégia dialógica. O autor a desenvolve em dois planos, por assim dizer. Num deles, promove o confronto entre a Filosofia e seu outro, como anuncia o título de seu texto: de um lado, a Filosofia como representante da "dimensão simbólica da nossa cultura ocidental"; de outro, originadas pela "nova e revolucionária concepção de ciência construída na época moderna, com Descartes, Galileu e Bacon", as hoje chamadas "tecnociências, com sua operatividade essencial". Noutro plano, trata de praticar, na perseguição ou no encaminhamento do consenso, a "racionalidade dialógica" como um "*dis-curso* de tipo especial, isto é, no qual se espera que haja um *con-curso* de muitos interlocutores, fazendo valer o pluralismo que caracteriza a sociedade moderna". É tais propósitos e método que o autor atrai e incorpora a esse debate axiológico autores vários, de Platão e Aristóteles a Cassirer e Merleau-Ponty, entre outros.

Tanto por seu conteúdo quanto pelo modo de abordagem, o ensaio de Patrícia Del Nero Velasco constitui uma via de transição entre a primeira e a segunda partes desta coletânea, na medida em que avança o passo para a instituição escolar como terreno de discussões e debates que considera propícios ou pelo menos próximos do filosofar. Partindo da consideração de que "a Filosofia no Brasil é institucionalizada, restringindo-se à Filosofia acadêmica", pondera que, em tal contexto, "o pesquisador em Filosofia é um funcionário", porquanto, "para pertencer à comunidade filosófica, deve exercer certas funções, de acordo com padrões estabelecidos" – os quais "refletem uma imagem supostamente única de Filosofia". Desse modo, "o filosofar do pesquisador será sempre predeterminado". Feita essa ressalva, a autora não identifica esse filosofar "com a imagem pejorativa de uma nova sofística", uma vez que atribui juízo positivo à retórica dos sofistas, entendendo-a como "uma argumentação que considera inúmeros pontos de vista e, dessa forma, aproxima-se do caráter aberto da filosofia aqui defendida". Essa aproximação com a prática da argumentação, ao fazer do filosofar um jogo dialógico, tornaria a aula de Filosofia "o lugar em que esse filosofar, hoje, pode ser experimentado de modo significativo e, por que não?, vital".

O FILOSOFAR NO ENSINO DE FILOSOFIA

É um texto composto parcialmente conforme a figura ou o gênero do diálogo que dá início à segunda seção, constituída igualmente por quatro ensaios. Em *La enfermedad de la Filosofia como proyecto creativo en el período contemporáneo*, Andrea Díaz Genis toma a iniciativa de polemizar, de uma maneira que qualifica de "bastante livre e em estilos diversos", sobre o estado atual da Filosofia na academia. Tomando como modelo a obra de Sêneca, *Da tranquilidade da alma*, inclui um diálogo fictício entre uma filósofa (*Cuidadora*) e um desalentado professor de Filosofía (*Inquieto*), desencantado com a esterilidade da estrutura e das pressões do que se conhece, sinteticamente, pela expressão de *produtivismo acadêmico*. A *enfermedad* aludida pelo título, de acordo com o crítico diagnóstico da autora, acomete tanto a Filosofia quanto a academia, a ponto de torná–la(s) antifilosófica(s). A saída – em mais de um sentido – estaria na *criação* da Filosofia e do próprio filosofar, criação que se daria sem rebuços e dissimulações, mesmo fora ou na ausência da academia.

Em *O ensino de Filosofia*: uma certa relação com a verdade, Pedro Gontijo pondera que não se pode definir o sentido do ensino de Filosofia sem, de alguma forma, levar em conta o da própria Filosofia, dadas suas implicações recíprocas. Considerando a disputa como instância própria ou necessária para tal definição, apresenta à apreciação do leitor pontos de vista acerca de documentos oficiais que regem o ensino da disciplina. Propõe duas perspectivas sobre a Filosofia, com consequências para seu ensino: a Filosofia como um pensar provocado pelo tempo presente e a Filosofia como uma elaboração que possui uma relação peculiar com a verdade e o verdadeiro. Tomando como balizas tais concepções, conclui que a docência da disciplina pode e talvez deva caracterizar-se por um ensino que capacite e mesmo conduza o estudante a, afinal, não necessitar de qualquer docente e a buscar a própria solidão para filosofar.

Lidia Maria Rodrigo, por sua vez, parte da distinção entre o filosofar no ensino de nível médio e o seu exercício no curso universitário de Filosofia, no qual se dá a formação dos professores da disciplina: enquanto esse último visa à formação do especialista, aquele está voltado para o ensino do iniciante em Filosofia; haverá, portanto, uma distância entre a formação do professor por meio de um contato especializado e erudito com a Filosofia, e sua atuação profissional, voltada para o ensino de alunos iniciantes. O desafio, explicita a autora, consiste em fazer a transição dessa formação como especialista para um ensino de iniciação a ser ministrado aos alunos: viabilizar o ensino de Filosofia no nível médio supõe a criação de alternativas didático-pedagógicas capazes de superar e solucionar o distanciamento entre a formação do professor e os requisitos de sua atuação como docente. Como anuncia seu título, o ensaio dispõe–se a enfrentar a questão: na modalidade de iniciação, qual é a *especificidade do ensino de Filosofia no nível médio*? Examinando tal especificidade sob três aspectos (os temas, os textos filosóficos e a abordagem da História da Filosofia), defende a tese de que somente o professor que possui uma boa formação como especialista terá competência para conceber e colocar em prática um ensino de iniciação apropriado ao filosofar no nível médio.

Na sequência desta coletânea – e finalizando-a –, Valter Ferreira Rodrigues apresenta e propõe em seu texto, *O filosofar e seu ensino*, uma reflexão que concebe a

Filosofia como um tipo de saber historicamente constituído e uma experiência da inteligência, capaz de modificar tanto o pensar quanto o agir na realidade, promovendo a (trans)formação do sujeito e do mundo em que vive. De conformidade com tal concepção, toda atividade filosófica é criadora ou criativa, havendo nela uma intrínseca relação entre o pensar e o agir; a experiência do filosofar aí se envolve e se compreende, portanto, como atividade ao mesmo tempo teórica e prática. Na medida em que exercitar-se na atividade criativa da Filosofia é fazer a experiência do filosofar, o autor afirma que o ensino filosófico da Filosofia deve favorecer a experiência do filosofar, o que exige que escola e professores sejam capazes de desenvolver práticas pedagógicas de alto potencial filosófico, potencial que se define pela capacidade que a ação pedagógica tem de levar os sujeitos nela envolvidos a fazerem uma autêntica experiência do filosofar.

Com a presente obra, mercê tanto da temática que expõe quanto da diversidade de abordagens e pontos de vista que oferece, os organizadores esperam fornecer elementos e subsídios para a percepção e a reflexão a propósito das questões que lhe deram origem, questões que acreditam e julgam relevantes para o delineamento do panorama atual da pesquisa e do ensino de Filosofia, sobretudo no âmbito acadêmico – salvaguardada sempre a independência do leitor, que, ocioso dizer, dispõe de caminho livre e desimpedido para exercer seus juízos e apreciações. Nunca serão demasiados, por essas razões, os encarecidos e enfáticos agradecimentos ora dirigidos tanto aos professores que, aceitando o desafio de fazer frente ao questionamento, colaboraram com sua produção escrita, quanto àqueles que contribuíram para a avaliação dos textos que compõem esta coletânea.

Futuramente, novas temáticas deverão ser contempladas pela coleção de que o presente volume faz parte, cujo desígnio é proporcionar estímulo e espaço para que pesquisadores e docentes de várias regiões do Brasil e da América Latina exponham situações e discutam problemas, prementes ou não, que se incluam no leque desta *Maiêutica Filosófica*, assim como o ampliem.

I

O FILOSOFAR NA PESQUISA EM FILOSOFIA

O QUE SE FAZ HOJE A TÍTULO DE “PESQUISA EM FILOSOFIA” É DE FATO UM FILOSOFAR, OU SE TRATA DE UMA NOVA SOFÍSTICA?

1

ENTRE O ENGAJAMENTO E O RIGOR CONCEITUAL

Jorge L. Viesenteiner[2]

CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

A pergunta sugerida para debate certamente é oriunda de uma percepção que temos da maneira como se faz pesquisa em Filosofia, que, atualmente, por vezes pode parecer a elaboração de falsos problemas no sentido de estarem completamente desvinculados das nossas demandas e problemas da cultura, e por vezes um exercício sim de uma neossofística que, em virtude desse tipo de pesquisa totalmente desvinculada de nossas demandas e problemas atuais, passa a ser exercício de especialista de gabinete, cuja pesquisa só se efetiva intramuros das universidades. Por isso, é perfeitamente justificável a pergunta proposta, a saber: "O que se faz hoje a título de 'pesquisa em Filosofia' é de fato um filosofar, ou se trata de uma nova sofística?"

Gostaria, inicialmente, de analisar alguns termos da pergunta colocada. Não é absolutamente nenhum consenso em Filosofia aquilo que denominamos de "filosofar", mas também não é claro o que significaria uma "nova sofística". Seria preciso circunscrevermos uma perspectiva possível sobre essas definições, para a partir daí tentar-

2. Quero agradecer pela interlocução aos amigos Douglas Lopes e Márcio Jarek, do canal na internet "Hiperbólico: perguntas em movimento" (https://hiperbolico.com.br/), especialmente por conta das sempre "boas perguntas" que são colocadas, bem como aos meus alunos, igualmente pelas sempre excelentes perguntas que me colocam.

mos analisar se a pesquisa em filosofia seria ou não um filosofar ou uma "nova sofística". A pergunta colocada, reitero, é absolutamente justificável e mais que pertinente, mas para começar a discussão é preciso dizer que o exercício filosófico tem sim que ser sempre uma *práxis* interrogativa, mas simultaneamente, a possibilidade de perguntar sobre sua própria *práxis* interrogativa, em um movimento autorreferencial que implica que aquele que pergunta também esteja inserido no processo sobre o qual ele interroga, evitando ocupar um espaço supostamente imune ou transcendental ao processo, contexto ou objeto que se critica.

Foi Platão que pela primeira vez esquadrinhou o problema do discurso sofista e tentou definir a figura do sofista. Se partirmos da clássica interpretação do assim denominado método das dicotomias no diálogo *O Sofista*, chegamos à questão da relação entre imagens, simulacros e falsidade em geral, para tentar problematizar o poder que alguém pode exercer sobre um determinado público com suas conversações. Em conversa com Teeteto, o Hóspede de Eleia diz:

> Na realidade, meu caro, achamo-nos numa pesquisa em tudo e por tudo difícil. Com efeito, o facto de uma coisa aparecer e parecer isso, mas não ser, e o de dizer algumas coisas, mas não verdadeiras, tudo isso está cheio de dificuldades o tempo todo tanto no passado, quanto agora. Pois, como se pode falando dizer ou opinar que coisas falsas na realidade são e, tendo-as pronunciado, não se enlear na contradição? Isso, Teeteto, é em tudo e por tudo difícil. (*O Sofista*, 236e-237a)

O discurso sofista é associado então a ilusão, simulacros e produção de contradições. Por isso, aquele que assim procede, diz o Hóspede de Eleia, é justamente a quem deveríamos denominar de "O sofista":

> Então, o género imitativo da arte produtiva de contradição, da parte dissimulativa da arte opinativa, do género fantástico a partir da arte produtora de simulacro, não divino, mas humano, separando da criação a parte produtiva de ilusões; aquele que por acaso disser que o sofista é "dessa estirpe e desse sangue", realmente, ao que me parece, dirá a pura verdade. (*O Sofista*, 267c-268d)

Não é de todo exagerado – resguardadas as peculiaridades conceituais das definições de Platão em seu diálogo – construir a relação do que "aparece e parece isso, mas não ser", bem como o "dizer algumas coisas, mas não verdadeiras", com aquilo que no

início mencionei sobre os falsos problemas da pesquisa em Filosofia, em virtude da sua desvinculação com demandas concretas da nossa cultura ou do estado da arte do debate em determinada comunidade filosófica. Pseudoproblemas são sim ilusões que construímos sobre algo, e muitas vezes sequer são formulados efetivamente como problemas pelas pessoas em geral. Se considerarmos a pesquisa estéril em Filosofia como aquela estritamente exegética e realizada intramuros das universidades, isto é, aquela sem nenhum engajamento em demandas que a cultura apresenta para cada um de nós, e desvinculada do estado da arte de um determinado debate em uma comunidade filosófica ou científica, de modo a ser pesquisa de pseudoproblemas ou nem sequer pesquisa de um problema cultural efetivo, então a pesquisa em Filosofia nesses termos pode sim ser uma "nova sofística", e esse pesquisador o "novo sofista", uma vez que se emaranha numa teia conceitual e em torno de problemas que, da mesma maneira, nem sequer são demandados pela cultura, mas apenas intramuros universitários. Obviamente a Filosofia não é refém de agendas ou modismos; o que quero dizer é que Filosofia é sempre uma *práxis* interrogativa sobre algum objeto de investigação que nos demande culturalmente e, portanto, o filosofar diz respeito sim a algum tipo de engajamento. Mais adiante vou definir o que entendo por engajamento.

Isso não significa, contudo, renunciar à prática conceitual exegética na pesquisa em Filosofia. Ao contrário, pois sou da concepção de que filosofar implica partir daquela clássica definição kantiana da Filosofia entendida segundo seu conceito escolástico e segundo o conceito de mundo, tal como escreveu na *Lógica*, e neste caso, um exercício autônomo do filosofar, mas sem prescindir do auxílio da História da Filosofia, a fim de, por um lado, jamais perdermos o rigor no trato conceitual da pesquisa filosófica, mas por outro lado, sem arriscar cair naquela velha expressão de querermos arrombar uma porta que já está há muito aberta, bem como sem desconsiderar o debate em um comunidade filosófica.

A pesquisa filosófica tem de ser uma pesquisa engajada, realizada em espaço público agonístico e com o devido rigor conceitual. Não precisamos renunciar à exegese filosófica para construirmos uma relação de engajamento cada vez maior com as demandas culturais do nosso tempo e com uma comunidade. Ao contrário, é sim possível fazer pesquisa filosófica engajada e com rigor conceitual. *Ex-negativo*, a pesquisa filosófica de gabinete e intramuros universitários, especialmente aquela do pesquisador ávido em publicar seus artigos Qualis A1 e cooptado pelos aparelhos estatais de avaliação, a meu ver, por mais rigor filosófico que possua, permanece de alguma maneira ainda sofística, portanto um discurso sobre pseudoproblemas na medida em que por vezes não toca nas nossas principais demandas. No que se segue, gostaria de esboçar uma reflexão sobre essa ideia de engajamento na pesquisa filosófica, bem como sobre a conjugação entre pensamento autônomo e exegese filosófica. Para isso, lanço mão da própria História da Filosofia, notadamente Kant e Nietzsche.

A PESQUISA EM FILOSOFIA: ENTRE ENGAJAMENTO E RIGOR CONCEITUAL

A pesquisa em Filosofia tem de ser uma pesquisa engajada. Por engajamento, porém, não entendo exclusivamente engajamento político, mas antes, um modo de ser muito particular da nossa relação como tempo presente, e que consiste em uma tomada de distância da situação em que nos encontramos, mas no interior dessa mesma situação, ou seja, um duplo distanciamento: distanciamento da situação, na situação. O famoso texto de G. Agamben intitulado "O que é o contemporâneo?" explica, em sua primeira definição, que o contemporâneo é o "extemporâneo", uma relação de desconexão e dissociação com seu tempo, embora saiba que pertence a ele do modo mais íntimo: "A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é uma relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo." (Agamben, 2009, p. 59) Esse modo peculiar de pertencer ao tempo, simultaneamente pertencente, mas também criticamente distanciado, corresponde com algum sucesso ao que denomino aqui por engajamento. Trata-se justamente da alusão ao conceito de Nietzsche de "extemporaneidade" (*Unzeitgemäßheit*), mais ou menos como explicado em sua *Segunda Consideração Extemporânea*, a propósito das reflexões sobre a utilidade e a desvantagem da História para a vida. No final do "Prólogo" desse texto, Nietzsche escreve: "pois não saberia o que a filologia clássica na nossa época tomaria por sentido, a não ser atuar extemporaneamente – ou seja, contra a época e, com isso, na época e, talvez, em favor de uma época por vir." (NIETZSCHE, v.1, 1999, p. 247) Essa maneira particular de lidar com o tempo traz consigo uma dupla atitude: temos de ser genuínos filhos do nosso tempo, mas simultaneamente temos de poder ser capazes de dar as costas a esse mesmo tempo, com algum sucesso de distância crítica, de modo a sermos capazes de enxergar nossos próprios pontos cegos. Portanto, denomino por engajamento o distanciamento da situação, na situação!

Por vezes a pesquisa em Filosofia acaba se encerrando em gabinete, convocada não por demandas culturais contemporâneas, mas sim pelas agendas engessadas do aparelho estatal de avaliação de pesquisas, com instrumentos cada vez mais burocráticos de metrificação do saber e da pesquisa, cujo privilégio é o eternamente *work in progress*, em detrimento da maturação das hipóteses de pesquisa. O filósofo tem de ser uma espécie de má consciência do seu próprio tempo, convocado não exclusivamente por tais aparatos avaliativos, mas por problemas culturais demandados por sua época, bem como pela compreensão do estado da arte do debate da comunidade à qual pertence. Assim Nietzsche também diferenciou entre o filósofo e os "trabalhadores filosóficos" em *Para além de bem e mal*: esses últimos são nosso modelo de pesquisador, encerrado em seu gabinete e falando intramuros universitários; aquele outro exprime a fórmula do pesquisador "engajado", no rigoroso sentido de alguém distanciado do seu tempo, a despeito de possuir íntima conexão com sua própria época.

Essa ideia de pesquisa em Filosofia como engajada, porém, não prescinde do rigor teórico e conceitual das pesquisas – e aqui gostaria de circunscrever uma noção de filosofar que remonta à clássica proposição kantiana. Isso significa sim a conjugação de um pensar autônomo com a bagagem imprescindível de História da Filosofia. Trata-se aqui de lembrarmos aquela famosa diferença kantiana apresentada em sua *Lógica* entre a Filosofia segundo um conceito "escolástico", a saber, aquele em que a "Filosofia é o sistema dos conhecimentos filosóficos ou dos conhecimentos racionais a partir de conceitos", e a Filosofia segundo o conceito de "mundo", quando a consideramos "a ciência dos fins últimos da razão humana." (Kant, 2011, p. 41) A primeira concepção de Filosofia é aquela da pesquisa estritamente exegética e que consiste no estudo histórico de sistemas e autores, bem como a conexão sistemática desses conhecimentos na História da Filosofia. O conceito escolástico da Filosofia não é, como se sabe, um filosofar propriamente dito, mas apenas um conhecimento "*histórico-subjetivo*" que confere àquele que pesquisa unicamente uma "*habilidade*" de manusear conceitos, mas nunca uma efetiva legislação da razão em genuíno exercício do filosofar. Essa última só é possível com aquela concepção cosmopolita de Filosofia que se dirige aos fins últimos da razão humana, dentre eles, aquelas perguntas sobre o que podemos saber, o que devemos fazer, o que nos é lícito esperar e, por fim, o que é o homem. O genuíno exercício de filosofar, como escreveu Kant, é aquele que só se faz de modo autônomo, na medida em que cada um pensa por si mesmo, realizando o ideal máximo do *Esclarecimento* kantiano que consiste justamente em "ter coragem de fazer uso de teu próprio entendimento" (Kant, 2005, p. 63s.). Trata-se do exercício de legislação da razão, como sabemos, de fazer uso pessoal e livre da razão, num espaço público. A diferença entre essas duas concepções de Filosofia – segundo o conceito de escola e segundo o conceito de mundo – constrói as condições de possibilidade para a tese kantiana, segundo a qual nunca aprendemos Filosofia, mas aprendemos a filosofar: "O adolescente que acabou sua formação escolar estava acostumado a *aprender*. Ele pensa que, de agora em diante, vai *aprender Filosofia*, o que porém é impossível, pois agora ele deve aprender a *filosofar*." (KANT, 2011, p. 174)

A essas duas concepções de Filosofia correspondem também a pesquisa estéril e desengajada de gabinete e a pesquisa que se faz na interlocução agonística e demandada pelos principais problemas culturais e de uma comunidade científica. O que quero enfatizar, no entanto, é que as duas concepções de Filosofia de modo algum têm de ser excludentes; ao contrário, não considero razoável o exercício genuíno do filosofar desvinculado de um adequado e sólido conhecimento de História da Filosofia. A exegese filosófica não pode ser um fim em si mesma, mas também não pode se desvincular da concepção cosmopolita de mundo como sua condição de possibilidade. Da mesma maneira que a

pesquisa desengajada e de gabinete é estéril, igualmente infrutífera é a prática filosófica que acredita prescindir da História da Filosofia, desconsiderando sistemas e autores, bem como um contexto constituído de debate filosófico em uma determinada área. Não é razoável, além disso, ouvir jovens estudantes que simplesmente desprezam a História da Filosofia, geralmente falando e indicando situações há muito já bem estruturadas na História da Filosofia, cujo resultado é a estagnação da pesquisa filosófica, justamente porque creem arrombar uma porta que há muito já foi aberta. Assim como o genuíno filosofar não se faz exclusivamente de exegese de gabinete, pesquisa em Filosofia também não se faz sem uma sólida bagagem da História da Filosofia. Kant escreveu o seguinte sobre a conjugação das duas concepções de Filosofia:

> As duas coisas têm que estar reunidas: pois, sem conhecimentos, jamais alguém há de se tornar filósofo, mas jamais tampouco os conhecimentos hão de fazer o filósofo, enquanto a isso não vier se juntar de modo a constituir uma unidade, uma ligação funcional de todos os conhecimentos e habilidades e um discernimento da concordância dos mesmos com os fins mais elevados da razão humana. (KANT, 2011, p. 42)

Não há autonomia quando também somos cooptados pelas agendas da moda no debate sobre os problemas culturais, sem um considerável distanciamento crítico em relação a elas, de modo a sermos capazes de formular os problemas com rigor conceitual. Isso tampouco é engajamento, mas antes apenas alguém absolutamente filho do seu tempo, incapaz de conseguir se distanciar e dar as costas a ele para elaborá-lo criticamente. A desconsideração da História da Filosofia e de seu arsenal conceitual, justificada por uma suposta pesquisa sobre problemas exclusivamente atuais, torna tal pesquisa infrutífera, estagnada, superficial e cooptada pelas agendas diversas. Assim como o pesquisador de gabinete constrói um saber muitas vezes estéril ao ser convocado, sobremaneira, pelo aparato de sistema estatal avaliativo das pesquisas, aquele que é demandado pelos problemas contemporâneos sem conseguir tomar distância do seu próprio tempo, da mesma maneira também não exercita um filosofar, na medida em que não há autonomia nesse caso, nem estruturação de problemas filosóficos com rigor conceitual. Nem a pesquisa estéril de gabinete, nem a mera pesquisa de convocações de agendas da moda, em suma, são efetivamente pesquisa em Filosofia ou "filosofar", nesse sentido em que circunscrevi o conceito.

É imprescindível que pesquisa em Filosofia ou "filosofar" sempre ocorra em situações concretas, isto é, inserida em uma situação e no interior de uma comunidade agonística de debate de perspectivas filosóficas. Isso significa que pesquisa filosófica

ocorre de modo parasitário a um interlocutor externo àquele que pesquisa, e entendo por "interlocutor externo"aqui uma comunidade filosófica/científica, uma situação moral específica, um contexto cultural, etc. De qualquer modo, ao filosofar, assim o fazemos em situação específica de orientação, com uso próprio da razão humana. A realização da máxima esclarecida de pensar por si próprio não pode prescindir do uso público da razão ou do seu exercício prático. Em resumo, escreve Kant, "Ninguém que não possa filosofar pode-se chamar de filósofo. Mas filosofar é algo que só se pode aprender pelo exercício e o uso próprio da razão." (KANT, 2011, p. 42).

Gostaria de enfatizar um pouco mais esse caráter parasitário da pesquisa em Filosofia, relativamente a um interlocutor externo. A ênfase nesse ponto vai me ajudar a justificar melhor o caráter engajado da pesquisa, especialmente em sua dimensão pública e não-monológica. A expressão "parasita"[3] aqui não é tomada em sentido pejorativo, mas sim como instrumento propositivo de orientação filosófica que rompe com o caráter monológico da pesquisa de gabinete, em proveito do espaço público de debate e do teste das nossas próprias hipóteses. Em 1786, Kant também publica um texto intitulado *Que significa orientar-se no pensamento?*, que exprimia seu posicionamento a propósito da polêmica envolvendo Mendelssohn e Jacobi em torno da querela sobre o espinosismo. Não nos interessa a discussão dessa querela. Importa para mim muito mais o conceito de orientação. Orientar-se, nesse caso, requer lançar mão de "métodos heurísticos de pensar" (KANT, 2005, p. 46), servindo-se sempre de um "princípio subjetivo de diferenciação" (idem, p. 49), isto é, orientamo-nos *em* algo, ou *por meio de*, ou *em relação a*, ou *em direção a*, mas sem que tenhamos que nos orientar *segundo/conforme* algo. Essa noção de orientação pressupõe precisamente aquele interlocutor externo *por meio* do qual, *em relação* ao qual, etc., exprimimos nossas próprias posições. Reitero: a orientação da pesquisa parasitariamente dependente do interlocutor externo não implica orientar-se "segundo ou conforme" o interlocutor. Ainda com Kant, trata-se aqui daquela noção de "razão alheia" (*fremde Vernunft*) que já encontramos na *Crítica da razão pura* (CRP), a propósito da discussão sobre os temas da "opinião, da ciência e da fé" no capítulo "O cânone da razão pura" da "Doutrina Transcendental do Método". A "razão alheia" é uma espécie de pedra de toque por meio da qual podemos testar nossos juízos subjetivos privados, para que num segundo momento possamos novamente pensar consequentemente e de modo autônomo. No texto, Kant menciona a "razão alheia" da seguinte maneira:

> A persuasão pode, portanto, subjetivamente, não ser distinta da convicção, se o sujeito tiver presente a crença simplesmente como fenômeno do seu próprio espírito; mas a tentativa que se faz sobre o entendimento dos outros com os princípios

3. Sobre uma abordagem filosófica da metáfora "parasita" e as possibilidades de perspectividade nas relações cotidianas, cf. Serres, M. Der Parasit. Frankfurt amMain: Suhrkamp, 1987.

> que são válidos para nós, a fim de ver se produzem sobre a **razão alheia** os mesmos efeitos que produzem sobre a nossa, é um meio que, embora apenas subjetivo, serve, não para produzir a convicção, mas para descobrir a simples validade privada do juízo. (CRP, A 821/B 849; o grifo é meu).

Observemos que há uma dimensão dialético-comunicativa na noção de "razão alheia", na medida em que orientamos nossos pensamentos por meio do interlocutor, mas não conforme ele, portanto, uma dimensão que rompe com a pesquisa monológica e desengajada de gabinete.

Façamos um exercício maior nesse ponto de exegese filosófica, para ampliarmos a ênfase no caráter público e engajado da pesquisa, reforçando a compreensão da "razão alheia". Ainda na *Lógica*, Kant escreve que essa forma de orientação parasitária à "razão alheia" é uma forma de se evitar o erro. Na *Lógica*, bem como na Seção §40 da *Crítica da Faculdade do Juízo* (CFJ), o recurso não é terminologicamente à "razão alheia", mas ao "*sensus communis*", que por sua vez exerce, curiosamente, função semelhante à *fremde Vernunft*. Na *Lógica*, Kant escreve: "Uma característica, ou pedra de toque, *externa* da verdade é a comparação de nossos próprios juízos com os juízos dos outros, pois o subjetivo não residirá de maneira igual em todos os outros" (KANT, 2011 p. 74). Além disso, não se trata de orientar-se *segundo* tais juízos alheios, mas igualmente considerá-los uma semiótica para os nossos próprios, pois "é sempre possível que a gente tenha razão *quanto ao fundo* e que se esteja errado apenas *na maneira* de apresentar" (idem). O conceito de *sensus communis* também se configura como princípio subjetivo de diferenciação. No final desse parágrafo, Kant conecta o *sensus communis* diretamente ao conceito de orientação: "O entendimento humano comum (*sensus communis*) também é em si mesmo uma pedra de toque para descobrir os enganos do uso técnico do entendimento. Quer dizer: ***orientar-se* pelo entendimento comum no pensamento ou no uso especulativo da razão, quando se usa o entendimento comum como um teste para a avaliação da correção do entendimento especulativo**." (Idem; o grifo em negrito é meu)

Ao fazermos pesquisa em Filosofia não é plausível simplesmente desconsiderarmos, por exemplo, uma comunidade filosófica, que ocuparia aqui a função de "interlocutor externo" ou "razão alheia" relativamente a nós. Ela exerceria a função de "pedra de toque" para o teste das nossas próprias hipóteses. Essa orientação, porém, não significa a pesquisa "conforme ou segundo" a agenda dessa comunidade, posição essa que novamente exprimiria renúncia à própria autonomia. Mesmo Kant já havia mencionado as três grandes máximas do pensamento, e que possuem estreita conexão com essa noção de "razão alheia", a propósito de considerá-la como princípio de diferenciação que regula os próprios posicionamentos, inclusive para evitar o erro. Na *Lógica*, Kant

torna a escrever: "As regras e condições universais para se evitar o erro em geral são: (1) pensar por si mesmo, (2) pensar colocando-se no lugar de outra pessoa, e (3) pensar sempre de maneira coerente consigo mesmo." (KANT, 2011, p. 74)[4] Enfatizo aqui que a primeira proposição é a máxima do esclarecimento, a segunda exprime a "razão alheia", cujo ciclo de orientação se completa quando retornamos do outro para nós mesmos, a fim de "pensar sempre de maneira coerente consigo mesmo", ou seja, um filosofar que tem de ser feito dialógica e parasitariamente "por meio" da "razão alheia", rompendo a monologia de gabinete, a fim de regularmos autonomamente nossos próprios pensamentos. Uma comunidade filosófica, nesse caso, não pode obviamente ser desprezada por aquele que quer fazer pesquisa, resguardando-se sempre o fato de que a pesquisa é feita sempre "por meio de", mas nunca "conforme" essa comunidade. Se pensarmos em nossas comunidades locais ou mesmo em nossos pares, não é razoável nos desvincularmos nem desse espaço público, nem sequer da solidez da História da Filosofia. E se essa mesma comunidade, por outro lado, encerra-se intramuros, lembremos que o filosofar nunca ocorre "segundo ou conforme" essa comunidade, justamente porque tem de nos restar ainda sempre o pensar coerente conosco mesmo, a fim de não perdermos aquela noção de engajamento que defini no início da nossa reflexão. A autonomia da pesquisa que fazemos tem de prevalecer sobre quaisquer sentimentos pueris de recebimento de aprovação dessa comunidade.Por isso, e para retornar à circunscrição do "filosofar", perceba-se que não é preciso excluir engajamento do rigor conceitual, mantendo sempre autonomia de pensamento.

Já é mais que sabido por nós que as demandas avaliativas da pesquisa em Filosofia por vezes impedem a maturação das nossas hipóteses, bem como a construção de um adequado engajamento, forçando-nos à cooptação pelas agendas culturais da moda ou mesmo por aquelas agendas de uma certa comunidade filosófica. Por vezes também costumamos dizer que muitos ganhadores do Prêmio Nobel dificilmente seriam bolsistas produtividade ou mesmo conseguiriam credenciamento em nossos Programas de Pós-Graduação, uma vez que os ganhadores do prêmio exprimem bem aquela noção de maturação da ideia, que por sua vez leva tempo de reflexão sobre ela. As demandas da agenda avaliativa na pesquisa em Filosofia, há que se reconhecer, castram essa maturação, na medida em que transformam o percurso da pesquisa a ser maturada na publicação de pequenos resultados desse percurso, uma espécie de contínuo *work in progress* como disse acima. A cooptação da pesquisa por essa agenda avaliativa é a expressão daquela História da Filosofia intramuros que, certamente, consiste numa nova forma de sofística. A cooptação da pesquisa, além disso, pela agenda cultural da moda, igualmente impossibilita o engajamento no sentido que defini acima, pois ainda permanece presa e respondendo exclusivamente a essa agenda, sem aquela saudável distância crítica que exige a noção de engajamento (distanciamento da situação, na situação); ainda pior,

4. A seção §40 da Crítica da Faculdade do Juízo elabora pela primeira vez essa tríplice estrutura.

essa última cooptação desconsidera justamente a História da Filosofia, por vezes em situação de desdém – sob a justificativa de que problemas atuais são mais importantes que as formulações conceituais da tradição filosófica –, e outras vezes com reflexões que ficam muito aquém da pesquisa superficial. Essa maneira de entender pesquisa também exprime uma nova sofística. Essas duas maneiras de compreender a pesquisa são conservadoras e com uma fraca noção de autonomia subjacente a elas.

Não considero que fazer pesquisa em Filosofia deva prescindir de um sólido rigor conceitual que remonta à História da Filosofia, nem sequer da participação engajada do debate no interior de uma comunidade filosófica ou cultural. Kant escreveu que "todo pensador filosófico constrói, por assim dizer, sua obra própria sobre os destroços de uma obra alheia" (KANT, 2011, p. 42s.), servindo-se assim daquela filosofia segundo a concepção da "escola", ou seja, o rigor conceitual indispensável da História da Filosofia. Isso pressupõe a "habilidade" de manusear conceitos e estruturar problemas com relativo rigor sistemático, bem como a compreensão bem-sucedida do estado da arte de um determinado debate filosófico. Mas Kant também acrescenta que "o verdadeiro filósofo [...] na qualidade de quem pensa por si mesmo, tem de fazer um uso livre e pessoal de sua razão, não um uso servilmente imitativo", ou seja, ele deve considerar a História da Filosofia e o debate de uma comunidade filosófica apenas como interlocutor (ou "razão alheia") por meio do qual ele tem de pensar coerentemente consigo mesmo, mantendo sempre a máxima esclarecida da autonomia. E nesse ponto vale minha hipótese de que também fazemos pesquisa naquele sentido "engajado" e, por isso, temos de ser capazes de pertencer a um contexto filosófico, a um debate e à História da Filosofia, mas, simultaneamente, tomar distância dessas mesmas situações para tornarmos a pensar coerentemente conosco mesmos. Ao desenvolver uma pesquisa, particularmente, costumo sim apresentar minhas hipóteses tanto aos meus alunos nos cursos que oferto, quanto também a uma comunidade acadêmica: ambos são interlocutores adequados por meio dos quais oriento ainda melhor as minhas próprias pesquisas. Por vezes também retalho o percurso de uma pesquisa, publicando algum resultado provisório, a fim de ouvir sugestões, pontos fracos e fortes das hipóteses, e intensificar ainda mais o debate agonístico indispensável para igualmente poder ir mais adiante com a pesquisa. Essa noção de engajamento me torna pertencente a uma comunidade, mas também ciente da saudável distância crítica em relação a ela. E se por um lado isso também implica em "antenar-se", como se costuma dizer, à agenda avaliativa das pesquisas, por outro lado, porém, ainda é possível a salvaguarda da autonomia em relação a ela, tão logo a considero somente como "razão alheia" por meio da qual, mas nunca "conforme" a qual, dou prosseguimento às pesquisas.

Em suma, a pesquisa em Filosofia pode sem problemas conjugar engajamento e rigor conceitual. Ela nem precisa encerrar-se intramuros universitários, nem deixar-se cooptar por agendas. Ambas são uma nova forma de sofística. Mesmo esse ensaio que escrevo, é escrito tanto lançando mão de recursos conceituais da tradição filosófica, quanto representando a participação num debate proposto por uma comunidade filosófica. Nele, sirvo-me de ambos interlocutores (a História da Filosofia, que no caso foi a alusão a Kant e a Nietzsche, bem como a comunidade que me propõe a pergunta) como "razão alheia" por meio da qual, autonomamente e como pesquisador, exprimo um posicionamento sobre o significado da pesquisa em Filosofia. Por isso, nesse ponto finalizo com a premissa básica que mencionei no início do texto, a saber, a necessidade de colocar a mim mesmo no próprio processo que critico e me posiciono, de modo a não reivindicar qualquer espaço imune a esse processo sobre o qual interrogamos. A autorreferencialidade desse argumento impede que ele se revele como o sentido mesmo de se fazer pesquisa. Antes disso, minha posição é apenas mais uma perspectiva que proponho e, enquanto tal, cumpre igualmente a função de "razão alheia" por meio da qual outros pesquisadores podem se orientar, independentemente das posições de concordância ou não com ela. Em outras palavras, eu textualmente executo aqui o programa teórico que esbocei sobre o sentido da pesquisa em Filosofia. O que mais importa é que com minha hipótese a discussão tem condições de continuar fértil e ininterrupta, uma vez que não existe ainda uma pesquisa já pronta em Filosofia. Se a autorreferencialidade desse argumento propiciar a continuação do debate, então, tanto melhor...

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. *O que é o contemporâneo?* e outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.

KANT, I. Textos seletos. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. *Lógica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2011.

_____. *Crítica da razão pura*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2013.

NIETZSCHE, F. *Sämtliche Werke*. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. (KSA) Hrsg. Giorgio Colli und MazzinoMontinari. Berlin/New York: DTV & Walter de Gruyter, 1999.

PLATÃO. *O Sofista*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2011.

SERRES, M. *Der Parasit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1987.

2

O FILOSOFAR NUMA ÉPOCA QUE JÁ NÃO PENSA

Wanderley J. Ferreira Jr.

Não pretendo convencer ninguém a amar a Filosofia: é necessário, é talvez até desejável, que o filósofo seja uma planta rara. Nada me é mais repugnante que a propaganda valorativa e a louvação pedagógica da Filosofia... Filosofia tem muito pouco a ver com virtude. Seja-me permitido dizer que o homem de ciência é algo radicalmente diferente do filósofo. O que desejo é que o conceito autêntico de Filosofia não se perca totalmente.

Nietzsche,
Vontade de Potência

INICIANDO A CONVERSA, ALGUMAS QUESTÕES

Nesse breve ensaio uma questão nos servirá como fio condutor: em que medida o filosofar está presente em nossas pesquisas em Filosofia? Questões, disse certa vez Heidegger, não se dão à maneira de coisas que estão simplesmente aí. "Questões são e são apenas enquanto se investigam...". (Cf. HEIDEGGER, 1969, p. 32). E toda questão que concerne à Filosofia deverá implicar a própria existência daquele que interroga, deve remeter às condições fáticas de tal existência. Mas que sentido haveria em perguntar se a pesquisa em Filosofia é também uma forma de filosofar

ou apenas o exercício de uma tagarelice estéril entre acadêmicos para responder às exigências acadêmicas?

Talvez fosse prudente perguntar em que condição, espaço-tempo, se dá a pesquisa em Filosofia hoje, particularmente nos departamentos de Filosofia de nossas universidades. Ainda que a pesquisa filosófica não se restrinja a instituições de ensino como a escola e a universidade, é aí que ela encontra maior acolhida. Isso impede que a Filosofia seja exercida em toda sua radicalidade e criticidade. Cabe perguntar ainda que limites e possibilidades se impõem ao filosofar, ou seja, ao pensar crítico em tempos de indigência, que promovem a massificação-adaptação do indivíduo e a devastação da Terra pelo pensamento calculador, impedindo–nos de pensar a própria indigência enquanto tal, essa mesma que estaria no fato de já não pensarmos.

Assim, antes de perguntarmos se filosofamos ou sofismamos em nossas pesquisas em Filosofia, talvez devêssemos rememorar e pensar a questão que Heidegger colocou a seus colegas e aos alunos da Universidade de Freiburg em seu polêmico *Discurso de Reitorado* (1933): "estamos nós, corpo docente e discente desta escola, enraizados na essência da Universidade (e do povo) de modo verdadeiro e comunitário? Essa essência tem autenticamente força para cunhar sua marca em nossa existência?" (HEIDEGGER,1997, p. 1).

E se a pesquisa em Filosofia já não implica uma experiência do pensar, se apenas reproduzimos ideias e sistemas, contentando-nos em repetir conceitos, é porque não conseguimos experienciar a Filosofia em sua necessidade mais íntima. Na realidade, estamos submetidos a um falatório que nada diz e que ainda distorce o verdadeiro sentido e as possibilidades da Filosofia, exigindo muitas vezes o que ela não nos pode dar.

Enquanto pesquisadores em Filosofia não podemos, por exemplo, exigir que nossas pesquisas encontrem ressonâncias imediatas na atualidade e mostrem eficácia e resultados imediatos. Não temos o direito de exigir da Filosofia uma utilidade imediata, uma produtividade e uma eficiência próprias da razão instrumental técnico-científica ou que ela facilite a aquisição de regras de um saber-viver, ou ainda que fundamente ou facilite a aquisição de determinada cultura. O filosofar é extemporâneo, ele será sempre de certa forma inatual. Portanto, não podemos em nossas pesquisas compreender a Filosofia como um saber que, à maneira de conhecimentos técnicos e mecânicos, se possa aprender, aplicar diretamente e avaliar de acordo com sua utilidade e resultados.

O pesquisador em Filosofia, além de implicar sua própria existência em sua investigação, deve reconhecer os limites e possibilidades da própria Filosofia e que filosofar é algo estranho, até mesmo inútil e perigoso ao dogmatismo do senso comum, aos fundamentalismos dos radicais, ao discurso lacunar e homogêneo das ideologias da moda e ao olhar objetivante da ciência.

Não podemos esquecer que, desde sua origem grega, a Filosofia é motivo de chacota, desdém e indiferença, quando não é vista como um perigo à ordem estabelecida. Entretanto, apesar do desdém e da indiferença do senso comum e da ciência, a Filosofia não é um lugar fora do qual nos encontramos, e no qual pudéssemos ingressar simplesmente pesquisando um autor ou tema considerado "fundamental" na tradição filosófica. A paisagem da Filosofia não está em algum lugar esperando que nela se introduza o pensamento. A Filosofia já está sempre operando em todo pensamento que a afirme ou negue.

Em minhas pesquisas e aulas de Filosofia sempre procurei refletir sobre esse aparente abismo entre o modo de ser habitual e familiar da existência ordinária, ou o modo de ser objetivo e técnico da Ciência, e o espaço *extraordinário* em que se move a *investigação* filosófica, quando ela é um autêntico filosofar e não apenas um exercício de erudição para cumprir exigências acadêmicas. E cada vez mais me convenço de que esse abismo não pode ser transposto por nenhuma facilitação, vulgarização ou formalização dos conceitos filosóficos, nem pela redução da Filosofia a uma terapia da linguagem, um discurso segundo que deveria servir à ciência. Talvez a dificuldade em filosofar em nossas pesquisas e a indiferença do senso comum e da ciência em relação à investigação filosófica se devam ao fato de ela nos remeter ao mais íntimo de nós mesmos, ainda que a maioria dos homens e pesquisadores em Filosofia não saibam disso.

Além dessa característica própria da pesquisa filosófica de implicar a própria existência e os valores do pesquisador, temos, como já dissemos, de repensar o lugar em que comumente se desenvolve a pesquisa em Filosofia – uma instituição chamada universidade e agora a Escola. Infelizmente, o que se vê no meio acadêmico é uma adesão fascinada do corpo docente aos critérios de produtividade e eficácia, adesão que promove uma crescente substituição do pensar pela simples acumulação de informações e pela repetição idiotizante de sistemas, argumentos e conceitos.

Apesar da revolução epistemológica que vivemos nesse início de milênio, com a emergência de novos paradigmas no campo das ciências, em nossas universidades e escolas prevalece ainda a valorização extrema, quase que obsessiva, da eficácia e da eficiência no funcionamento dos dispositivos tecnológicos, entre os quais se encontrariam a própria escola e a universidade. Essa universidade da era da técnica, afirma Heidegger, não passaria do resultado da fragmentação da ciência numa diversidade de especialidades e disciplinas que são artificialmente reunidas em Universidades e Faculdades. Na realidade, constata o filósofo, desapareceu o enraizamento das ciências, da universidade e da própria pesquisa filosófica no homem e no *mundo da vida* (*Lebenswelt*) (cf. HEIDEGGER, 1979, p.21).

Nesse contexto nossas pesquisas, mesmo na área das chamadas humanidades, sofrem a influência de uma determinada concepção instrumental de conhecimento e

de cultura que vigora na universidade enquanto uma instituição técnica determinada por princípios tais como: *funcionalização*, *automação*, *burocratização* e *informação*. A própria concepção de homem que subjaz ao funcionamento das universidades na chamada *sociedade do conhecimento* o reduz à condição de *animal de trabalho* ou *material humano*.

Assim, o caráter radicalmente técnico de nossa época faz da universidade e da própria escola dispositivos tecnológicos semelhantes a fábricas ou agências prestadoras de serviços que privilegiam em suas matrizes curriculares uma concepção meramente técnico-científica dos mundos natural e humano, o que impõe parâmetros meramente quantitativos para avaliar e legitimar nossas pesquisas.

Infelizmente, parece que o pensamento calculador erige-se como a única maneira de pensar válida, e como consequência o conhecimento científico, com seu método experimental/matemático e sua insistência sobre o demonstrável, torna-se o único digno de ser pesquisado, ensinado e aprendido em nossas escolas e universidades, em detrimento de outras formas de narrativas e experiências (arte, religião, Filosofia, etc.) fundamentais para o processo de formação humana.

A PESQUISA, O FILOSOFAR E A HISTÓRIA DA FILOSOFIA

A pesquisa em Filosofia muitas vezes exige um ato de violência que não deixa de ser fiel aos autores ou temas tratados. Essa é uma violência necessária na medida em que às vezes o discurso filosófico comporta um sentido, um significado, que nem mesmo seus autores puderam compreender. Isto significa que em nossas investigações filosóficas devemos tentar compreender os filósofos melhor do que eles mesmos se compreenderam, procurando virtualidades-possibilidades em seus conceitos e novos significados abertos por suas reflexões que permaneceram desconhecidas para eles mesmos.

Nessa perspectiva, nossas pesquisas em Filosofia não podem apenas problematizar determinado tema em um certo autor ou apontar alternativas teóricas sem conexão com o contexto histórico-social e as demandas de nosso tempo. Entretanto, mais que respostas, a Filosofia deve nos ensinar a questionar, colocar em questão os aspectos fundamentais da realidade humana. Pensando muitas vezes até mesmo contra si mesmo, o filosofar colocará em questão a linguagem, a lógica, a própria razão e, evidentemente, a própria existência do pesquisador, oferecendo instrumentos para pensarmos os fundamentos, os pressupostos e o sentido de dimensões básicas em que se desenvolvem as experiências humanas – as relações de produção, as relações de poder e as criações simbólicas (cultura).

Outro aspecto a ser considerado é que existe uma inseparabilidade entre a pesquisa filosófica e o estudo da História da Filosofia. É nesse sentido que Heidegger faz um alerta aos pretensos pesquisadores em Filosofia: "Quando nós filosofamos? Manifestamente apenas quando entramos em diálogo com os filósofos. Isso exige que discutamos com eles aquilo de que falam." (HEIDEGGER, 1983, p. 9). Portanto, em nossas pesquisas, se quisermos filosofar, é indispensável estabelecermos um diálogo com a tradição da própria Filosofia, mesmo que por vezes a História da Filosofia, como já nos alertou Deleuze em *O que é a filosofia?*, torne-se um obstáculo para o filosofar enquanto experiência do pensar.

O fato é que, apesar de a História da Filosofia ser uma referência inevitável em nossas pesquisas, a partir dela tem-se construído uma imagem do pensamento que se chama Filosofia ou História da Filosofia que impede uma verdadeira experiência do pensar. A filosofia presente nas obras dos filósofos ao longo de sua História tornou-se a língua oficial do pensamento e pretende estabelecer as normas e as regras do pensar, inviabilizando assim o próprio pensar enquanto busca, procura, espanto, estranhamento diante do enigma da realidade e do homem para si mesmo. Portanto, o estudo e a análise intensiva dos textos dos filósofos em nossas pesquisas não nos dão garantias de que estamos filosofando. Daí, podemos dizer que o pior inimigo do pensar talvez seja a própria Filosofia, cristalizada em sua História enquanto uma determinada imagem do pensamento (cf. DELEUZE, 1992).

O exercício do filosofar muitas vezes exige que compreendamos os filósofos melhor do que eles mesmos se compreenderam e para além de uma certa imagem do pensamento consolidada pela tradição filosófica. Tal exigência impõe aos pesquisadores-filósofos que operem uma certa desconstrução da História da Filosofia desde os gregos, numa tentativa de desobstruir o caminho que conduz a um diálogo filosofante com a tradição filosófica na medida em que essa tradição pode nos ajudar a compreender a nós mesmos e nosso próprio tempo.

Outra questão que se insinua em nossas pesquisas no campo da Filosofia diz respeito à própria definição do que sejam a Filosofia e o próprio filosofar. Entretanto, a questão de definir o que é Filosofia, determinando seu objeto e método com precisão, configura-se por si só um problema filosófico. O fato é que, se observarmos as diversas definições de Filosofia ao longo de sua História, veremos que sua vocação básica é a colocação de problemas e não o oferecimento de respostas ou soluções. Apesar de a Filosofia nem sequer poder oferecer uma definição consensual de si mesma, ao longo de sua História ela se consolidou como uma reflexão crítica sobre os fundamentos de nosso conhecimento e de nossa ação, uma análise reflexiva dos pressupostos de nosso pensar e de nosso agir. É certo que a Filosofia pretende ser um discurso rigoroso, consciente e racional como a ciência; contudo, quer ir além, colocando em questão os pressupostos de sua própria racionalidade.

EXPERIÊNCIA NEGATIVA E FILOSOFAR

Outro aspecto bastante negligenciado em nossas pesquisas e atividades de ensino no campo da Filosofia são as condições existenciais que levaram e levam determinados indivíduos, inclusos nós mesmos, a assumirem a Filosofia como tarefa ou missão de toda uma vida. Dentre essas condições existenciais do filosofar estariam o que podemos chamar de *experiências negativas*, que implicam uma certa ruptura com o dogmatismo do senso comum e com o olhar objetivante da ciência.

Já no *mito da caverna* de Platão deparamo-nos com a distinção fundamental entre o *mundo das sombras*, onde vive a maioria dos pobres mortais impossibilitados de *ver a Verdade,* e o mundo da Luz que permite a correção (*orthotés*) entre o ver do filósofo e o que é visto – as *Ideias* (*eidós*). A libertação desse estado de ignorância e crença nas sombras é um processo doloroso e difícil, que envolve uma ascese, uma destruição das antigas crenças e uma ruptura com a aparente segurança e o aconchego de nosso mundo imediato. Assim, podemos afirmar que de certa maneira a dor, a ruptura, a negação de crenças arraigadas são pressupostos para o filosofar.

Nesse sentido, como professores, pesquisadores e estudantes de Filosofia devemos nos perguntar que tipo de experiências negativas podem ter influenciado nossas adesões ou recusas expressas em nossas pesquisas, aulas e textos. Sabemos por experiência própria que somos animais de hábitos adaptados a um mundo já feito e que tendemos a viver dentro de uma segurança fundamental na qual não há lugar para dúvidas ou inquietações. Entretanto, essa aparente segurança começa a ceder lugar para uma desconfiança: e se este mundo, as ideias e os valores que presidem à existência não forem tão certos e evidentes tal como nos aparecem em nosso pensar, sentir, querer, agir e fazer? Afinal, quais seriam os mecanismos que nos fazem aceitar o aparente como o real? Assim, quanto mais aprofundamos o diálogo com a tradição filosófica e com nossa própria realidade, indo para além da literalidade dos textos e desvelando o impensado e o não dito por trás do pensado e do dito, percebemos o caráter paradoxal do mundo, da existência humana e do quanto a experiência negativa (a negação, a ruptura, a diferença) contribuiu para o filosofar de determinados indivíduos, ajudando-os na superação do dogmatismo da consciência ingênua.

Com Hegel a experiência negativa adquiriu toda sua profundidade e dramaticidade enquanto preparação para a decisão de filosofar e elemento constitutivo da própria experiência da razão consigo mesma. A aspiração romântica de uma unidade perfeita entre homem e natureza, de uma reconciliação entre subjetivo e objetivo e de uma passagem do finito ao infinito, só tem sentido mediante a convicção de que a separação, a dilaceração e a finitude perpassam toda a existência humana. A negação passa a ser assim um dos momentos fundamentais no processo dialético por meio do qual

o Espírito reconcilia-se consigo mesmo, ao distanciar-se de si, no seu eterno tornar-se outro. Essa percepção da negatividade que perpassa todas as coisas deveria repercutir em nossas pesquisas, evitando a adesão dogmática a autores ou doutrinas.

Antes de sermos pesquisadores numa determinada área do conhecimento, devemos assumir nossa condição de existentes, na medida em que nos constituímos como um constante arrancamento para além de nós mesmos, como pura possibilidade de ser. Portanto, mesmo que em nossas pesquisas busquemos alguma verdade ou uma reconciliação no plano dos conceitos das contradições inerentes à experiência vivida, no fundo sabemos que jamais nossas dilacerações serão plenamente reconciliadas, pois temos consciência da intransponível distância entre nós e o mundo, entre o ser e o dever-ser.

A experiência da negatividade, da ruptura, da separação, pode nos conduzir a uma atitude passiva ou ativa, tanto no plano intelectual de nossas pesquisas quanto no plano existencial. A consciência da própria ignorância, por exemplo, é um tipo de experiência negativa que nos motiva a pesquisar, pois passamos a perceber que vivemos dentro de uma realidade que às vezes nos parece estranha e misteriosa. Se, na experiência da ignorância, o mundo torna-se enigmático e estranho, na experiência da dúvida, um outro tipo de experiência negativa, ele às vezes perde seu sentido, pois a dúvida rompe com o comportamento dogmático, instaurando o espírito crítico que deve animar nossas pesquisas enquanto filosofar.

Outra espécie de experiência negativa que nos afeta existencialmente faz com que o sentido da realidade se dilua, independentemente de nossa vontade. Sofremos a perda do mundo e todo nosso comportamento tende a perder sua razão de ser. Nossa atividade torna-se absurda num mundo sem sentido. No romance *La Nausée,* Sartre descreveu de forma magistral uma espécie de experiência negativa que é a da *Náusea.* Na experiência da Náusea temos uma espécie de revelação acerca do próprio ser do homem e do sentido de sua existência corroída pelo nada. Somos a própria náusea que invade a História e o próprio mundo exterior, fazendo com que toda a realidade perca seu sentido. Nós mesmos nos perdemos dentro desse sem-sentido, restando apenas a amargura e o desespero de nosso próprio vazio, além da compreensão de que eu sou essa contingência radical, um nada de ser, cercado de seres por todos os lados, um ser-aí (Heidegger) jogado para frente de si mesmo em meio a possibilidades que se escancaram à minha frente e me exigem uma escolha.

Outra espécie de experiência negativa que nos afeta existencialmente e motiva muitas pesquisas na Filosofia é o fenômeno da *Angústia.* Na experiência da Angústia recebemos a visita do nada, toda realidade perde seu sentido e sua densidade, e o próprio homem sente-se flutuar. Ao contrário do medo, na experiência da Angústia eu não sei com o que me angustio. Sinto-me como se estivesse suspenso no nada, as coisas par-

ticulares à minha volta perdem a densidade de ser. Contudo, este estar suspenso no nada, na experiência da angústia, faz com que o mundo apresente-se para mim em sua totalidade e enquanto tal, além de me fazer ter consciência de minha finitude radical enquanto ser-para-morte (cf. HEIDEGGER, 1988). Assim, tomados pela experiência da náusea ou da angústia, muitos homens sucumbem, assumindo uma atitude pessimista diante da realidade, ou simplesmente tornam-se indiferentes diante de tudo e todos, já que tudo é absurdo. Entretanto, existem aqueles que fazem dessas experiências o ponto de partida para suas pesquisas em Filosofia.

Podemos considerar, então, que vivemos em um mundo feito, um mundo já aprovado. Até que um dia surge o *por quê?*. A partir desse momento pode advir o sentimento de dissonância com este mundo, a vivência de uma ruptura, a rebeldia que traz como consequências o isolamento, a separação, a experiência do absurdo e da perda de sentido da realidade. Sentimentos que em muitos de nós nos conduzem à Filosofia mas que infelizmente, na maioria, não passa de um mal-estar passageiro de uma existência banal e perfeitamente adaptada.

MAS COMO FILOSOFAR EM UMA ÉPOCA QUE JÁ NÃO PENSA?

Temos de ter o cuidado para que nossas pesquisas e aulas de Filosofia não se limitem a um exercício de erudição que muitas vezes degenera num monólogo estéril ou num amontoado de belas citações, que na verdade matam o filosofar. Muitas vezes, em nossas pesquisas e nas salas de aula, matamos o desejo de filosofar e algumas de suas condições de possibilidade como a revolta, a lógica, a universalidade e a aposta no acaso, no risco, no imponderável (cf. BADIOU, 1994).

Em nossas pesquisas e indagações no âmbito da Filosofia, não devemos apenas mostrar a atualidade de determinado filósofo e tentar "pensar/fazer como ele", mas ler nossa própria época com ele, pensar com ele, não apenas o seu tempo, mas também nosso próprio tempo. Mas como ainda pretendemos filosofar em nossas pesquisas e aulas, se a maioria de nossos alunos e muitos de nós professores não sabem mais ouvir, ler, escrever e falar com significação? Talvez antes de pretendermos fazer de nossas pesquisas um exercício do filosofar, devêssemos problematizar e questionar essa avassaladora instrumentalização e esse empobrecimento da linguagem que criam essa massa de indivíduos que não mais exercem o direito de pensar e dizer com significação a sua própria realidade.

Como ainda seria possível filosofar em meio à degradação do espírito em inteligência instrumental, uma inteligência que não pensa, mas apenas planifica e calcula, alimentando-se da fúria da técnica planetária que controla toda práxis humana por todo planeta? (cf. HEIDEGGER, 1969). Como seria ainda possível filosofar em nossas pesquisas se não conseguimos manter uma relação mais essencial e originária conosco mesmos, com as coisas, com a linguagem e com os outros? Em uma terra desertificada pelo cálculo, até mesmo o homem é visto, muitas vezes, como uma espécie de ruído que deve ser eliminado para a otimização do sistema. Em tal conjuntura, como recuperar ou salvar o desejo de filosofar e a própria experiência do pensar, em nossas pesquisas?

O que presenciamos por todo lado é o chamamento: adaptem-se! A sociedade administrada pelo "homem sério" quer nos convencer que a adaptação resignada ao estabelecido é a única coisa que nos resta a fazer diante da ditadura do pensamento único, que proclama a morte das utopias e da consciência histórica, eternizando o presente. Em tal tempo, a Filosofia apresenta-se como um

> monólogo erudito de um passeador solitário, [...] ou oculto segredo de gabinete reduzido a inofensiva tagarelice entre anciãos acadêmicos. Ninguém ousa cumprir a lei da Filosofia em si mesma, ninguém vive filosoficamente. [...] Todo filosofar moderno e contemporâneo está política e policialmente limitado à aparência erudita, por governos, igrejas, academias, costumes, moda (NIETZSCHE, 1978, p. 53).

Vivemos em uma sociedade do espetáculo, na qual a Filosofia, a experiência do pensar, não tem direitos nem voz, apesar da aparente glamourização e da popularização da Filosofia. Acredito, com Nietzsche, que antes é preciso ter uma civilização para então sabermos o que a Filosofia quer e pode. Se a Filosofia é uma moribunda, se não encontra lugar na cidade, em nossas pesquisas, pensamentos, falas e ações, o problema não é da Filosofia, mas da degradação e da instrumentalização de nossa cultura em mero entretenimento para satisfazer o hedonismo das massas e as exigências do mercado.

Assim, enquanto professores-pesquisadores no campo da Filosofia, temos que assumir nossa cota de responsabilidade pela morte do filosofar em um mundo do puro cálculo. Essa atitude de suspeita em relação à tradição filosófica não pode desconsiderar o fato de que a Filosofia pensa pensando o já pensado, retomando sua própria História num diálogo incessante da razão consigo mesma e com os enigmas do mundo e da existência humana. Entretanto, na era do domínio planetário da técnica, o que nos faz pensar é a própria ausência de pensamento em um mundo esquadrinhado pelo cálculo e que se tornou o reino da substituição (*Ersatz*) de tudo por tudo no menor lapso de tempo possível.

Entretanto, apesar de nossas pesquisas se desenvolverem em circunstâncias adversas ao desejo de filosofar, devemos preservar o senso crítico, a revolta e o hábito de pensar até mesmo contra si, inerentes à Filosofia. Não podemos abrir mão do papel desmistificador da Filosofia diante das ideologias vigentes, que teimam em passar uma visão homogênea, dogmática, lacunar, mascarando as reais contradições de nossa realidade. Além disso, devemos nos esforçar para articular uma linguagem que permita à Filosofia transitar pelas fórmulas científicas e pela lógica, pelos equívocos do poema e da arte, pelo acaso do desejo e dos encontros, e pela política enquanto criação de novas formas de convívio social e ruptura com o estabelecido (cf. BADIOU, 1994).

É importante ressaltar ainda que a Filosofia não propõe palavras com significados ocultos a serem decifrados, mas deve sobretudo exortar uma transformação na existência do intérprete e do próprio pesquisador. Entretanto, os conceitos filosóficos são tomados como se fossem conceitos científicos passíveis de definições objetivas, suscetíveis de serem transmitidas a outros sem a exigência de que a própria existência do intérprete se transforme. Essa transformação exigida pelos conceitos filosóficos na existência do próprio pesquisador e daquele que pretende decifrar seus significados é condição de acesso ao significado de tais conceitos.

Para concluir, podemos perguntar: o que, afinal, caracterizaria o filosofar? Num primeiro momento, podemos dizer que a atitude filosófica requer o afastamento de diversos preconceitos, dentre eles aquele que leva as pessoas a pensarem que o filosofar é inútil, difícil e complexo, como se fosse tarefa para especialistas. Ora, o filosofar não está circunscrito aos filósofos consagrados ou a pessoas com formação acadêmica, nem se contenta em ser um discurso segundo acerca do saber científico. Embora possa ser uma reflexão sobre a ciência, não podemos exigir do filosofar uma ressonância na realidade imediata, nem muito menos eficiência e produtividade.

O filosofar se nutre não apenas das angústias e inquietações humanas, como já foi dito, mas também de um corpo de conhecimentos, conceitos e problemas que procuram compreender e dar significado ao mundo e à existência. É importante, para o filosofar, saber como é que se constitui a Filosofia ao longo de sua História, mas sem se contentar em apenas repetir o já dito e pensado. O ato de filosofar implicaria assim a análise e a crítica dos sistemas filosóficos, mas sempre reservando à razão o direito de confirmar ou negar tais sistemas. Podemos dizer, então, que não é possível separar o filosofar da Filosofia, já que o exercício da razão deve ser feito tendo como referência os sistemas filosóficos. Isso significa que filosofar em nossas pesquisas exige uma compreensão crítica dos conceitos, problemas e sistemas da Filosofia, tanto a passada quanto a presente. Trata-se, portanto, de reviver e encarnar a Filosofia em nossas pesquisas sempre com o propósito de reinventá-la, pensando não sobre os pensadores, mas com eles o com nosso próprio tempo e nós mesmos.

Ora, diante de uma realidade caótica que nos atropela e na qual a única permanência é a impermanência de todas as coisas, ideias e valores, cabe perguntar: que relação professores-pesquisadores e alunos mantêm com a Filosofia em suas pesquisas? Será que em nossas pesquisas e aulas conseguimos conservar, ou mesmo fomentar, o caráter crítico e desmistificador que caberia à Filosofia diante das ideologias e sua visão homogeneizadora e dogmática que mascara os reais mecanismos, fazendo-nos tomar a aparência pela realidade? Afinal, que tarefa caberia a nós, pesquisadores no campo da Filosofia, diante da revolução tecno-científica que, paradoxalmente, aumenta nosso estranhamento num mundo que acreditamos dominar cada vez mais? O fato é que vivemos numa época tão indigente que a única coisa que existe para pensar é a própria ausência de pensamento. E se já não pensamos, como faremos de nossas pesquisas um filosofar, ou seja, uma experiência do pensar apta a pensar até mesmo contra si?

Deixemos a última palavra com um grande pensador:

> Um tempo que sofre da assim chamada cultura geral, mas sem civilização e sem unidade de estilo em sua vida não saberia fazer nada de correto com a Filosofia, ainda que ela fosse proclamada pelo gênio da verdade em pessoa nas ruas e nas feiras... [Mas se deixássemos a Filosofia falar ela poderia nos dizer]: Povo miserável! É culpa minha se em vosso meio vagueio como uma cigana pelos campos e tenho de me esconder e disfarçar, como se fosse eu a pecadora e vós meus juízes? Vede minha irmã - a arte. Ela está como eu, caímos entre bárbaros e não sabemos nos salvar. Aqui nos falta, é verdade, justa causa, mas os juízes diante dos quais encontraremos justiça tem também jurisdição sobre vós, e vos dirão: Tendes antes uma civilização, e então ficareis sabendo o que a Filosofia quer e pode (NIETZSCHE, 1978, p. 30).

REFERÊNCIAS

BADIOU, Alain. *Para uma nova teoria do sujeito*: conferências brasileiras. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

HEIDEGGER, Martin. *Introdução à metafísica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969.

_____. *Ser e Tempo*. Trad. Marcia S. Cavalcanti. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1988

_____. *O que é isto, a Filosofia?* Trad. Ernildo Stein. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. Que é Metafísica? In: _____. *Conferências e Escritos Filosóficos*. Trad. E. Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

_____. *Da experiência do Pensar*. Trad. Maria do Carmo T. Miranda. Porto Alegre: Globo, 1969.

_____. *A auto-afirmação da Universidade alemã*. Trad. Fausto Castilho. Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura, 1997.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Elogio da Filosofia*. Lisboa: Guimarães Editora, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. Obras Incompletas. Trad. Rubens R. Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

3

A FILOSOFIA E SEU OUTRO

Newton Aquiles von Zuben

INTRODUÇÃO

A questão sobre a distinção entre a atividade intelectual específica do filosofar e outros tipos de investigação situa-se no plano da diversidade da linguagem ou também da eclosão de diferentes racionalidades. Não se trata aqui de argumentar sobre o caráter filosófico das pesquisas que se fazem, no campo da Filosofia, atualmente. Mais do que no campo do "ser", dos fatos, penso mais pertinente tentar tomar o caminho do questionamento e indagar sobre "o que poderia ser" esse caráter específico, em dadas circunstâncias, da investigação filosófica em correlação com outras formas de linguagem ou de inteligibilidade.

Minha intenção não é buscar algum tipo de resposta de cunho apologético. Dado o limite sugerido, não se pode ousar outra postura a não ser a do senso de brevidade sem prejudicar a clareza e a criticidade, alicerces da inteligibilidade. A Filosofia preza-se de sua natureza incoativa e mesmo inconcludente, uma vez que, sendo o questionamento seu projeto seminal e constitutivo, as indagações não induzem necessariamente a respostas, mas a novas problematizações. O questionamento, indutor do projeto filosófico em ação, implica o diálogo, tal como nos ensinou Sócrates. E o debate permanece essencial na investigação filosófica. Hans Urs von Balthazar afirma:

> Todas as grandes filosofias nascem no decorrer do diálogo e do debate entre elas; quer sejam aprovação, desenvolvimento, contradição ou síntese de diversos predecessores, todas se mantêm entre si em osmose. Platão supõe tanto Parmênides quanto Heráclito; e Aristóteles, e, sobretudo o estoicismo são impensáveis sem Platão. [...] Esse diálogo entre as grandes filosofias nada tem em comum com o ecletismo. Não se deveria empregar esse termo senão para sínteses insuficientemente refletidas. É a humanidade que pensa de um modo sinfônico, polifônico. (BALTHAZAR, 2000, p.34).

No cenário onde atua a investigação filosófica, encontram-se a oposição, a divergência, a contradição, o paradoxo e as aporias, sem desautorizar, na verdade, a busca de consenso. Não devem anular o diálogo, uma vez que a ausência de diálogo leva a um esfacelamento da Filosofia, debilita o pensar, produzindo totalitarismos de pensamento ou tiranias da mente dogmática. Não tem sentido se falar de uma filosofia comum, mas de uma investigação filosófica comum, que faz perdurar a questão, o questionamento. Cessando o diálogo como dinâmica de investigação, cessa a própria pesquisa, o questionamento, e isso conduz à abdicação, à resignação, induzindo ao desaparecimento do impulso filosófico na busca do conhecimento. Recusar o confronto, ignorar as diferenças e o pluralismo, de um lado, e a afirmação categórica de que a questão está resolvida ou que sua verdade é a única, de outro lado, tudo isso conduz ao mais crasso obscurantismo.

O cenário que se apresenta é complexo, por sua ambiguidade. Mas o filósofo se deixa afetar pela boa ambiguidade, como assevera Merleau-Ponty:

> O filósofo se reconhece por ter *inseparavelmente* o gosto da evidência e o senso de ambiguidade. Quando ele se limita a ser afetado pela ambiguidade, ela se chama equívoco. Para os mais notáveis ela se torna tema, contribuindo para fundar as certezas em vez de ameaçá-las. Dever-se-ia, pois, distinguir uma má ambigüidade de uma boa ambiguidade. (MERLEAU-PONTY, 1960, p. 10).

O filósofo se põe atento à sentença inscrita no frontispício do templo, em Delfos, retomada por Sócrates: "conhece-te a ti mesmo". Em sua forma imperativa, essa asserção denota a necessidade de o homem voltar seu olhar para sua natureza. Na medida em que busca em si mesmo o conhecimento, irá encontrar a sabedoria. O filósofo entende que é um convite à introspecção, uma autorreflexão, um voltar-se crítico sobre si. É reconhecida a presença de Sócrates na gênese de um novo tipo de filosofar. Ele se reconhecia como um moscardo que ferroava os cidadãos, fazendo-os pensar, examinar as questões e refletir, sem o que a vida não merecia ser vivida (PLATÃO, *Apologia*, 30 e 38). E, como uma parteira, auxiliava seus ouvintes a dar à luz as ideias, a fim de livrá-los das opiniões ou preconceitos que impediam o pensamento. Platão, ao falar disso sobre Sócrates, tinha em mente os sofistas.

É plausível, penso eu, tomar como modo de compreensão da natureza da pesquisa em Filosofia, do filosofar, a situação de confrontos registrados pela História do pensamento, concebidos como verdadeiros desafios. Poder-se-ia colocá-la frente a um "outro", que, na História, tenha vindo abalar seus alicerces, provocando estados de crise desestruturantes e ameaçando sua soberania. Dentre diversos muitos outros, dois eventos relevantes se tornaram profundamente problemáticos, em diferentes contextos de nossa civilização. Um, no início de nossa era, foi o encontro entre o helenismo e o cristianismo. A História da Filosofia, no período cristão, nos mostra de modo exaustivo essa relação que se tornou significativa para ambos, a Filosofia e o cristianismo em expansão e consolidação. Tal problemática perdura, até o momento, com as complexas considerações entre razão e fé, nas mais diversas circunstâncias culturais. Filosofia, ciência e religião permanecem em constante diálogo, sem nunca atingirem um consenso. Talvez porque o conceito de diálogo, sendo polissêmico, seu uso por diferentes epistemologias, e afetado por diversos *a priori* éticos, não se torna eficaz para o questionamento. Outro fenômeno é o encontro da Filosofia com o que se denominam as tecnociências, encontro esse cuja manifestação e atuação multifacetadas crescem exponencialmente, provocando nas sociedades o misto ambíguo de atração e repulsa, dado o próprio grau de ambivalência e ambiguidade que afeta o conjunto das tecnociências, em especial no campo das biotecnologias, do mundo virtual de informações e modelos computacionais. Minhas considerações se restringirão somente ao primeiro desses fenômenos.

Ambos denotam duas dimensões fundamentais que têm sua origem na clássica distinção instituída por Aristóteles entre ciências teóricas e ciências *poiéticas* ou produtivas (ARISTÓTELES, 1996, livro VI, 1025, b 25). Pode-se falar hoje em ciências *logoteóricas* e ciências operativas (as tecnociências), as quais traduzem respectivamente a dimensão simbólica e a dimensão operatória. Os fenômenos-eventos emblemáticos, propícios para a problemática em análise e que representam desafios para a atividade filosófica, são aqueles específicos do domínio operatório das tecnociências, no mundo contemporâneo.

Dessas situações críticas nas quais se envolveu, a Filosofia viu a racionalidade que lhe era específica defrontar-se com outros tipos de racionalidade, gerados pela própria força do *logos*. Os confrontos, em situações diversas em sua natureza, exigiram da Filosofia o exame crítico de sua própria ação e de seu próprio significado. Esse, no meu entender, foi importante conquista da Filosofia, ao voltar sua atenção crítica para si própria.

É o que pretendo analisar com a indagação orientadora: como se pode entender o confronto entre a Filosofia e as tecnociências? Dado o limite estabelecido, apresentarei, de modo sucinto, como se poderiam entender as tensões entre o domínio simbólico, onde se situa a Filosofia, e o domínio técnico-operatório, onde se instituem as tecnociências.

1. A FILOSOFIA E AS TECNOCIÊNCIAS

A Filosofia é um empreendimento que, em sua instauração, atribui-se um caráter de radicalidade, mas que, amiúde, é incerta a propósito de seus objetivos. Ela sempre reivindicou para si a autonomia, vale dizer, é tarefa sua definir-se a si mesma e de atribuir-se a si as tarefas que reconhece serem suas. Seu projeto é caracterizado pela historicidade, isto é, ela depende da situação histórica na qual se estabelece, e é a partir dessa situação que ela pode elaborar questões às quais ela avalia poder apresentar respostas. A reflexão filosófica se instaura no processo de questionamento. É questionando que ela se instaura sem cessar. Essa "refletividade" lhe dá o porte de um momento primordial, no qual o pensamento assume a si próprio por um autoposicionamento que lhe dá o seu sentido. Isso significa a automanifestação da Filosofia, no próprio processo de pensar crítico.

Só há Filosofia, reflexão filosófica, lá onde algo é recebido, seja no ponto de *contato* entre duas tradições filosóficas, entre domínios culturais diversos e divergentes, seja no ponto de *aproximação* entre a Filosofia e aquilo que ela empreende compreender, como seu "outro" "exterior", como o mundo, as representações, os outros domínios de conhecimento, as ciências, as artes, as religiões. O termo *aproximação* **é um conceito operatório heurístico, visando a analisar e compreender um sistema de significações, uma correlação entre sistemas, suas incongruências eventuais e o alcance de seu poder de significação, de explicação ou de compreensão. A equação a ser abordada pode manifestar-se pela indagação sobre dinâmica de** compreensão do projeto filosófico, quando defrontado com outro projeto.

A questão que aqui tento considerar não é simples. Jean Ladrière afirma: "O que torna a questão difícil é que o projeto filosófico, apesar de apresentar uma inegável consistência, em razão de uma longa tradição histórica, permanece relativamente enigmático." (LADRIÈRE, 2004, p.263). Em outros termos, a natureza do projeto filosófico se torna um problema filosófico de ordem epistemológica. E mais, o entendimento do projeto filosófico e a significação mesma da Filosofia **só podem ser abordados a partir daquilo que a** Filosofia afirma sobre si mesma.

1.1 A DIMENSÃO SIMBÓLICA: A LINGUAGEM

O desafio com o qual a Filosofia se defronta, atualmente, situa-se no âmbito da epistemologia e da ética. O cenário se compõe de duas dimensões-chave, em nossa presente civilização. Podem-se denominar essas dimensões como sendo, de um lado, a da ordem do símbolo e, de outro lado, a da ordem das tecnociências. A dimensão simbólica é instituída, no limiar de nossa civilização ocidental, com a concepção do humano como ser de linguagem, tal como proposta por Aristóteles (*zoon logon echon*), que os latinos entenderam como "ser de razão" (*ratio*). Foram os gregos que nos transmitiram a ideia de linguagem, razão (*logos*), e técnica (*techné*). O filósofo Gilbert Hottois emprega o termo "logoteórica" para caracterizar a dimensão simbólica. Os gregos contemplavam (*theorein*) a natureza e discorriam sobre ela (*logos*). Ernst Cassirer usa a expressão "animal simbólico" para caracterizar o homem. E é essa dimensão simbólica que define a especificidade do humano (CASSIRER, 1972).

Deve-se, de fato, reconhecer que a linguagem tem desenvolvido um papel relevante, na forma de vida humana. Assim afirma Hottois (2009, p. 162): "Cada um sabe que este valor fortemente eminente da linguagem é atestado nos textos fundadores da civilização ocidental que falam do Verbo e do Logos, e fazem da linguagem, indissociável do pensamento, um dom divino e a essência do homem."

A linguagem é a maneira de o homem habitar seu mundo. O homem está para o mundo, para si mesmo e para os outros pela linguagem, instaurando assim um horizonte de sentidos. Ele constrói seu ambiente natural pelo símbolo. Isso significa que ele modela simbolicamente o espaço e o tempo e os transforma, desse modo, em um *mundo* e em uma *história*, respectivamente (cf. HOTTOIS, 2006). O caráter teorético deve ser concebido como o privilégio absoluto do olhar, da visão. E o discursivo, como determinante para o homem como "ser-no-mundo-pela-linguagem". Essa é a base sobre a qual se construirá a cultura. O natural para o homem será a cultura. Em outros termos, o homem será "naturalmente" cultural.

Todavia, é razoável se reconhecer que hoje a linguagem não esgota nem o passado nem o presente, nem, sobretudo, o futuro de nossa espécie. Toda a construção cultural humana, até o momento, esteve vinculada à ordem simbólica. O sujeito humano não existe como tal, senão na medida em que a linguagem o vem instituir. Esse discurso instituinte é, antes de tudo, o discurso normativo-jurídico que impõe regras, limites e interditos. As regras separam, circunscrevem, identificam, estruturam. Sem elas, o sujeito não pode advir, isto é, desvincular-se do "sem-limite" original. A instituição normativa é imposta pela ordem simbólica; se esta falhar, o sujeito falhará, e a sociedade cai na anarquia. Essa instituição é postulada pela humanidade do homem, pela maneira de realizá-la. Dentre as instituições, as regras de "genealogia" são essenciais. Elas si-

tuam o sujeito na diacronia das gerações e na sincronia da comunidade. "Expressiva do pensamento", assevera Hottois, "[...] a linguagem encarna a *diferença antropológica*, aquilo que distingue essencialmente o homem dentre os seres vivos, o vincula a uma sobre-natureza e constitui o lugar e o instrumento de sua transcendência." (HOTTOIS, 2009, p.169).

E, em outra obra, ressalta:

> Notemos que a transcendência simbólica utiliza a linguagem como instrumento e que é verdade que o desenvolvimento da capacidade simbólica tem sido, com efeito, o caminho pelo qual os humanos afirmaram sua superioridade sobre os animais e seu domínio sobre a natureza. Mas tal superioridade do *zoon logon echon* foi imaginariamente representada como uma eleição divina e participação em um mundo sobrenatural, quando na realidade ela não era senão o efeito de potencialidades de organização social e de invenção instrumental oferecida pela linguagem em suas funções de comunicação e de representação. (HOTTOIS, 1999, p.28).

A força constritiva da ordem do símbolo lança raízes profundas em nossa cultura:

> A ordem simbólica é petrificada de valores e de condições, de normas e de interditos, de regras e de determinações: teoria e axia fixam os limites do possível e do permitido, assim como o sentido do necessário e do obrigatório. A cultura e a história cristalizam–se em torno de tais linhas de força que o reino técnico, de acordo com sua natureza, ignora e destrói. (HOTTOIS, 1984, p. 148).

De fato, nossa herança de longa tradição, cujo horizonte de significado é a ordem simbólica, a linguagem, sempre "fundou" e foi o arcabouço da cultura tal como a conhecemos e que nos molda como humanos. A Filosofia ocupa aí lugar eminente, como atividade reflexiva racional. Ela, neste momento histórico, se "espanta" (*thaumas)* diante de novos tropismos.[5] Surge no cenário, com ênfase inédita, o domínio das tecnologias biomédicas e informacionais.

5. Tropismo (do termo grego tropos) significa direção (e, no sentido figurado, maneira de pensar e agir); pode ser entendido como uma força obscura que impele a uma determinada direção e a agir de certo modo.

1.2. AS TECNOCIÊNCIAS: O "OUTRO" DO SÍMBOLO

A relação teórico-discursiva que o homem mantém com a realidade envolvente se defronta com um fenômeno complexo que é o mundo das tecnociências, herdeiras da ciência moderna. Na verdade, a revolução científica, com Galileu, Bacon e Descartes, representou uma inflexão acentuada na visão da Filosofia e da ciência clássica. Graças à ciência, cujo triunfo é anunciado por Descartes, o homem poderá, desde então, dominar a natureza. (DESCARTES, 2004, p. 102).[6]

Outrora submissa à ordem do símbolo, a dimensão tecnocientífica não é mais assinalável ou afetada por essa ordem. Ela se impõe com sua dinâmica própria, estabelecendo-se como o "outro" do símbolo.

As tecnociências inauguram um tipo de relação que não se assemelha à relação simbólica; ela não denota uma relação de sentido e de intersubjetividade, por não ser expressiva de interioridade. As tecnociências instituem novo cenário e induzem a uma avaliação crítica sobre o significado do próprio destino do *homo sapiens* como espécie. Qualquer ensaio ou tentativa de inscrição da técnica na ordem do símbolo é antropologista e antropocêntrica, isto é, sua avaliação e estatuto são compreendidos a partir e em função de uma antropo**logia**, de um discurso teórico sobre a natureza e os fins da humanidade. E, hoje, somos levados a admitir que, por si só, a linguagem e o simbólico não são aptos a "dar conta" da humanidade, a "dar razão" do especificamente humano passível de transcendência, de realização de si. Já estamos defrontando a realidade das múltiplas manifestações da antropo**técnica.** Esse antropologismo está vinculado a uma avaliação instrumentalista da técnica. Argumentar em favor da diferença entre as duas dimensões, a simbólica e a tecnocientífica, não significa negar possível articulação entre ambas. Devemos considerar que a humanidade sempre foi politécnica e polissimbólica; pode-se pensar, ao invés, em articulações múltiplas "tecnossimbólicas". Hottois argumenta que "a sobrevalorização da linguagem pela antropologia filosófica faz-se acompanhar pela menor valorização – por vezes por desprezo – da técnica e do trabalho materiais." (HOTTOIS, 2009, p. 163)

Para nosso mundo historicamente produzido pela dimensão simbólica, as técnicas materiais não promovem a organização da sociedade humana, nem a educação e a aculturação de crianças que entram na sociedade. Ainda prevalece a antiga ideia antropológica, a saber, que é exclusivamente por meio da linguagem, pelo *logos* (a cul-

6. No seu notável Discurso sobre o método, de 1637, ele afirma: "Elas me fizeram ver que é possível chegar a conhecimentos muito úteis à vida, e que, em vez da Filosofia especulativa que se ensina nas escolas, pode-se encontrar uma outra, prática, pela qual, conhecendo a força e as ações do fogo, da água, do ar, dos astros, dos céus e de todos os outros corpos que nos cercam, tão distintamente quanto conhecemos os diversos ofícios de nossos artesãos, poderíamos empregá-la do mesmo modo em todos os usos a que se aplicam tais ofícios e, assim, tornar-nos como que mestres e possuidores da natureza." Descartes fala sobre a Física e as dificuldades particulares relativas a ela]

tura) que o humano constitui sua humanidade, transcende sua animalidade. Hottois denomina "resistência antropológica" a ideia segundo a qual somente pela linguagem **todo o homem** (o homem em sua totalidade) se escolhe no ganho ou na perda. Conforme o postulado antropológico, as técnicas materiais operam no meio externo ao homem, no mundo físico. Essa relação de intervenção o constitui como *homo faber*, o homem artífice. Em relação a si mesmo, ele é *homo loquax*, o falante (cf. HOTTOIS, 2009, p. 164). Recentemente, ele se descobre como o artesão de si próprio, assim como fica patente, no campo da antropotécnica já mencionado e da engenharia genética.[7] A operatividade concerne à relação física com o mundo real. A relação teórica discursiva vê, a seu lado, uma relação de manipulação, de transformação da realidade.

O elemento desestabilizador crisogênico de maior relevância, na atualidade, está situado no campo das biociências e da engenharia genética. E o receio diante delas é causado pelo fato de que se trata de projetos de modificação da "natureza humana" considerada tradicionalmente como imutável e intocável.

> Mas mais significativo parece o fato de que filósofos e intelectuais, em número crescente, tenham rompido com as logologias (as metalinguagens e os discursos autorreferenciais e arreferenciais) e reconhecido a importância da técnica, admitindo a natureza tecno-operatória da ciência contemporânea [...]. (HOTTOIS, 1996, p.10).

O surgimento das tecnociências acrescenta elemento novo, no quadro civilizacional. Pela sua própria dinâmica, o sistema tecnocientífico se define como "alógico", "aético", vale dizer, impermeável ao "sentido" e ao "valor", ambos instituídos na ordem do símbolo.

Vê-se, pelo sucinto panorama apresentado até o momento, que diversas questões se imbricam, indicando diversos planos e perspectivas. Um exemplo expressivo da nova atitude de investigação, onde as duas dimensões acima descritas podem se encontrar, nos é dado pelo movimento bioético no qual a Filosofia tomou lugar expressivo. O estatuto epistemológico dessa nova atitude de investigação ainda não está claro, uma vez que sua imbricação ou sua articulação com as tecnociências o afeta com um índice de ambivalência e de caráter provisório, dada justamente a constante expansão em complexidade das tecnociências e de novos problemas e novas descobertas. Ademais, esse novo local de debates é complexo, devido às diferentes linguagens específicas de cada campo do saber e suas tensões nas respectivas posições seminais que a sustentam.

7. Permito-me remeter o leitor ao texto de minha autoria, Bioética e Tecnociências. A saga de Prometeu e a esperança paradoxal (2006).

Impõe-se, no entanto, uma visão em complexidade para evitar particularismos e posições reducionistas. A reflexão filosófica, atualmente, viu-se impelida a direcionar suas atividades de pesquisa também para essa nova problemática. A racionalidade, o *logos*, viu-se abalada(o) nesse novo cenário, assim como sua inteligibilidade enfraquecida. Em acréscimo, não será a racionalidade instrumental a habilitada a fazer convergir perspectivas distintas e conflitantes de inteligibilidade, epistemologias diversas e sensibilidades e convicções morais e éticas variadas.

Karl Appel, em sua obra *Transformação da Filosofia,* expressa uma ideia que nos faz pensar:

> Quem reflete sobre a relação entre ética e ciência na sociedade industrial moderna e global, vê-se, a meu ver, diante de uma situação paradoxal. Pois, de um lado, a carência[8] de uma ética universal, ou seja, de uma ética obrigatória para a sociedade humana como um todo, jamais foi tão urgente quanto a nossa era de uma civilização unificada, planetária e criada pelas consequências tecnológicas da ciência. Por outro lado, a tarefa filosófica de uma fundamentação racional da ética universal jamais pareceu tão difícil e tão sem perspectiva quanto na era da ciência; e isso porque nessa mesma era, a ideia de validação subjetiva, está igualmente prejulgada pela ciência; ou seja, pela ideia cientificista da "objetividade" normativamente neutra ou isenta de valores. (APPEL, 2000, p. 407).

Tal ideia é ainda pertinente, apesar de a obra ter sido publicada em 1973. Por qual razão Appel entende que não há perspectiva, reconhecendo certo clima de angústia, para a Filosofia fundar uma ética universal? Porque as sociedades democráticas promoveram o pluralismo cultural e das opiniões éticas, transformando-os em um valor a título de "respeito das diferenças". Uma segunda razão é dada por Anne Fagot-Largeault, filósofa e psicanalista francesa, ao afirmar:

> A divisão da filosofia em uma corrente analítica que se ocupa, sobretudo, em comentar o trabalho científico, e uma corrente existencial, que expressa uma angústia subjetiva, representaria o reconhecimento da incapacidade em ditar normas para o desenvolvimento contemporâneo, de outra maneira a não ser a pragmática. (FAGOT-LARGEAULT, 1992, p.12).

8. No sentido, mais especificamente, de necessidade ou precisão, não de falta, ausência ou privação.

O projeto filosófico é posto em xeque por esse pluralismo e suas eventuais tendências reducionistas. Há pouco em comum, em nossas sociedades modernas, desde a ideia iluminista de uma crença na universalidade de uma lei moral inscrita no âmago da natureza humana; e o crescente recuo diante das transcendências metafísicas provoca o distanciamento crescente, pelo processo de secularização, de uma tradição religiosa unânime. O pluralismo promove a situação que Tristan Engelhardt, teólogo ortodoxo e filósofo americano, descreve nestes termos: "Deve-se, amiúde, tolerar por razões morais aquilo que se condena por razões morais." (ENGELHARDT,1986, p. 14)

Diante dessa questão, que atitude pode tomar o filósofo, como participante do debate bioético? A bioética é uma prática do discurso (dimensão simbólica) que tenta analisar e avaliar pela discussão racional a problemática provocada pelas pesquisas das tecnociências. Esse novo espaço cultural é um *locus* emblemático, pelo pluralismo cultural, multidisciplinar e democrático, o qual pode levar a uma interfecundação complexa de linguagens e visões de mundo, oferecendo elementos informacionais e instrucionais de rigorosa especialidade como baliza ética para decisões políticas concernentes à ética. No debate bioético, busca-se delimitar espaços categoriais plausíveis que possibilitem a deliberação, o juízo e a decisão voltada para a efetivação da existência moral e ética, sempre sensível para a busca de orientação ética universalizável.

Como parte integrante do discurso bioético, a Filosofia reconhece como sua a tarefa da busca de sentido, a justificação racional e a escolha de valores, por meio do debate plural e democrático, visando a apontar balizas plausíveis para o agir humano. Sua competência no manejo e na articulação lógica dos conceitos mais gerais, seu domínio na explicitação dos pressupostos e dos objetivos, seu treino na dialética em formular argumentos e objeções, seu gosto pela reflexão crítica radical deveriam normalmente conduzir o filósofo a uma posição cujo papel é de vigilância lógica, metodológica e ética.

Como se concretiza tal vigilância? Por meio da análise e formulação dos pressupostos implícitos dos diversos discursos, conceitos evidenciando possíveis incoerências. E mais, pode auxiliar na indicação de pontos de consenso e das questões irremediavelmente conflituosas, pois remete a conceitos, pressupostos e valores de base inconciliáveis. Evitando, na verdade, o nihilismo, o filósofo instado a se posicionar frente a questões prementes provocadas pelas biotecnologias dirá que não é possuidor, tanto quanto todos os outros, de uma verdade universal e muito menos de alguma resposta universal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate objetiva o consenso atingido pela discussão racional, com respeito à diferença, no cenário de uma comunidade comunicativa. Não visa, na verdade, a uma resposta definitiva, à vista do caráter provisório que envolve todo o horizonte cultural na atualidade. O que cabe, então, ao filósofo, à Filosofia?

A Filosofia é uma atividade de caráter simbólico. O caminho para a problematização tem sua fonte no questionamento induzido pelo espanto, momento inicial do filosofar. A História nos mostra que, ao se analisar e avaliar as relações tensas entre a dimensão simbólica e a dimensão da operatividade técnica, os termos usados têm sido *controle* e *domínio*. Desde Descartes e Bacon, esse tem sido o projeto, isto é, de dominar e transformar a natureza. Passou-se, então, a uma etapa de crítica e de rejeição, por causa da desmesura obsessiva das técnicas e das tecnociências em tudo querer controlar e dominar. Hottois indaga, por conseguinte:

> Em nome de que qual símbolo, de qual *nome* maiúsculo, subordinar legitimamente as tecnociências [...] Em nome de qual filosofia, de qual religião, de qual ideologia, de qual antropologia, de qual projeto de civilização? Tal era a verdadeira questão, e ela era radical: qual *autoridade simbólica* poderia, portanto, esclarecer e balizar [...] universalmente e legitimamente o futuro da humanidade e do mundo? (HOTTOIS, 1996, p. 14).

E prossegue, asseverando:

> [...] o desejo fundamental da dominação simbólica é o desejo de confirmar e de proteger para o futuro e, para sempre, a resposta simbólica à condição humana como única resposta legítima e possível. Concretamente, essa resposta é sempre aquela de uma tradição particular e sua intenção é conservadora. (HOTTOIS, 1996 p. 14).

O autor argumenta e propõe como uma ação plausível, tanto no campo da epistemologia quanto no da ética, a de *acompanhamento* que poderia efetuar o filósofo, no âmbito do debate bioético. Assim, observa ele:

> [...] o acompanhamento simbólico das tecnociências é a prática mais banal e a mais constante; *de fato* o acompanhamento ocorre, de modo constante e diversificado, desenvolvendo-se e expandindo-se para todos os lados, desde a publicidade dos meios de comunicação a um documento da autoridade religiosa. Ele se expressa por meio da vulgarização científica, da ciência-ficção, das sondagens de opinião e das pesquisas sociológicas às avaliações das tecnologias (*technology assesment)*, e em numerosos debates mais ou menos instituídos e públicos. (HOTTOIS, 1996, p.18).

Para esse autor, a ideia de um *acompanhamento* simbólico das tecnociências é o modo de articulação entre o simbólico e a técnica. Em sua obra *Du mode d´existence des objets techniques*, de 1958, Gilbert Simondon, filósofo francês, sugeriu essa expressão de *acompanhamento simbólico*, condicionando essa tarefa à consciência da diferença entre os dois domínios e a obrigação moral de sublinhar essa diferença, sem subordinar um desses domínios ao outro (cf. HOTTOIS, 1996, p. 18).

Hottois observa que é nesse espaço novo inaugurado pelo projeto bioético que o acompanhamento tem sido amplamente institucionalizado, "sob a forma de comissões, comitês, declarações, leis e códigos" (HOTTOIS, 1996, p. 18). A bioética já tem uma História, desde sua origem, em 1970, até o presente. Além disso, foi nesse campo que os filósofos tiveram a oportunidade de apresentar sua colaboração, uma vez que estava envolvida a ética. No entanto, a eventual colaboração do filósofo para o debate bioético encontra dificuldades. Eis a primeira, na perspectiva de Hottois:

> Por meio das novas instituições bioéticas, os filósofos [...] encontram um papel, uma função no seio de uma sociedade (de uma elite social) que não os reconhece mais senão de modo marginal. Ora, trata-se de uma função que aproxima o filósofo das instâncias do poder, em toda a ambiguidade do *conselho* autorizado que não é impelido a assumir a responsabilidade das conseqüências dos pareceres que ele apresenta, uma vez que esse é sempre chamado a transitar pela decisão política. (HOTTOIS, 1996, p. 19)

Em segundo lugar, espera-se, muitas vezes, que o filósofo apresente "respostas e regras absolutas e claras, veleidades fundamentalistas" (HOTTOIS, 1996, p. 19). Além disso, sua participação nas comissões ou comitês de bioética ou de ética se sente impelida a passar por uma prova, que é aquela da diversidade da composição do conselho ou da comissão. A representação filosófica é uma, dentre várias, numa pluralidade

de linguagens, epistemologias, métodos e convicções morais. "O filósofo se descobre uma voz no interior de um concerto simbólico variado e dissonante. Uma voz que a sociedade tecnocientífica e pluralista ainda reconhece, sem, no entanto, reconhecer-lhe um privilégio particular" (HOTTOIS, 1996, p. 19).

Dessa forma, qual corrente filosófica deveria ser escolhida? Há diferenças fundamentais entre elas. Essa é uma questão que limita, de certo modo, o encaminhamento dos pareceres exarados no âmbito de um Comitê de ética ou bioética. Embora se deva reconhecer, sem nenhuma dúvida, que ainda façamos parte de uma humanidade na qual prevalece a dimensão simbólica, somos densamente tocados pela outra dimensão que se impõe progressivamente, a da operatividade tecnocientífica. Ambas moldam o viver do homem contemporâneo. O próprio espírito que presidiu a gênese da bioética está afetado por essa convicção da existência humana, do lugar do homem no universo como ser cultural, com seu *a priori* de caráter biológico. Como proceder, então?

Nessa obra citada, Hottois insiste na necessidade de se confiar na responsabilidade do homem em relação a si próprio e em relação a toda a realidade do mundo, na medida em que o futuro dessa realidade depender do futuro do homem. A responsabilidade compreendida é uma responsabilidade assumida, vale dizer, implica a necessidade de agir. Ele sugere:

> Uma hipótese [...] é que a filosofia dos direitos do homem, tal como expressa de modo particular na Declaração de 1948, caminha no sentido de uma simbolização normativa institucional de acordo, não com tal ou tal conquista da Pesquisa e Desenvolvimento Tecnocientíficos, mas com o espírito de sua dinâmica libertadora, ao menos em certa medida. (HOTTOIS, 1996, p.20-21).

Aliás, o apelo à Declaração Universal dos Direitos do Homem, segundo convicção amplamente consentida, tem sido considerado a base teórica, axiológica e ética dos principais documentos oficiais da bioética, no plano internacional. E, ainda apoiado no pensamento de Simondon, que adianta o conceito de "solidariedades simbólicas", Hottois sugere a noção de amor como fonte do desenvolvimento dessa solidariedade. Assim afirma ele:

> Quanto à fonte profunda de desenvolvimento das solidariedades simbólicas múltiplas, ela deveria ser a "boa afetividade", isto é, o *amor*. Discreto, esse está amplamente presente no pensamento de Gilbert Simondon. Ele não se estende somente aos humanos, mas também aos seres vivos em geral

> e aos objetos técnicos nos quais a natureza e os humanos convergiram. A "boa afetividade", generosa e vigilante, caracteriza igualmente [...] o nascimento da Declaração Universal dos Direitos do Homem. (HOTTOIS, 1996, p. 21).

Essa relação com a Declaração afeta a argumentação racional e crítica que supostamente deveria estar em ação participativa do filósofo, nesse cenário de debate.

Penso que não se vê, na verdade, alternativa para a ação do filósofo, na figura de um acompanhamento que envolve cuidados epistemológicos e éticos, já que está em jogo, como afirmei, o destino do ser humano. Ouso dizer que, uma vez aceita, a tese segundo a qual deve servir de baliza a *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, na sua versão de 1948, evita apresentar qualquer razão ou justificativa de ordem transcendental, metafísica ou religiosa. Ademais, sendo essa Declaração tomada como documento axial para o projeto bioético e que, por outro lado, se pode afirmar que ela repousa, à luz do pensamento de Kant, sobre a simples boa vontade dos homens como fundamento da moralidade, só se pode concluir que, igualmente, no campo da bioética, a mais válida atuação seria mesmo essa ideia ambígua de acompanhamento, cuja eficácia teria valor somente no campo simbólico.

Interessante a afirmação da filósofa Anne Fagot-Largeault:

> No entanto, o filósofo não é forçado ao nihilismo. Solicitado a se expressar sobre as questões urgentes colocadas pelo desenvolvimento das biotecnologias, ele declara que, tanto quanto os outros, a solução é universal, mas que, se sentirmos a necessidade de um acordo sobre o que deve ser feito, devemos nos reunir e discutir até chegar a conclusões unânimes. O único acordo exigido desde o início entre as partes é o procedimento da discussão. Em suma, na carência de referências metafísicas comuns, somos reduzidos a uma ética procedimental (1992, p.13).

Nessas condições, é aceitável a proposta de Hottois, quando sugere como tarefa ao filósofo, com a perspicácia que supostamente lhe é reconhecida, que submeta ao crivo da crítica filosófica esse seu "outro", isto é, as tecnociências, na maior abrangência de suas manifestações efetivas.

***

Estas breves considerações seguiram um propósito. Sugerir a estratégia do embate, do confronto entre a Filosofia e aquilo que denominei seu "outro". De um lado, a Filosofia como eminente representante, ao lado das artes, das religiões, da dimensão simbólica da nossa cultura ocidental, assentada na noção do *logos* herdada do pensamento grego, aliás, horizonte de origem daquilo que entendemos por Filosofia. E, de outro lado, proveniente da nova e revolucionária concepção de ciência construída na época moderna, com Descartes, Galileu e Bacon, situa-se o que se denominam hoje tecnociências, com sua operatividade essencial.

Não me impus a tarefa de investigar as características formais específicas das investigações filosófica e científica, porventura realizadas, hoje, nos centros de pesquisa e nas universidades. Seria essa a investigação filosófica autêntica, não importa o que signifique tal expressão, ou mera retórica sofista? Para isso, deveria tomar outra via. Não previa um término com alguma sugestão de resposta ao problema. Como afirmei, trata-se de um problema filosófico e, como tal, não se pauta por meras buscas de soluções, pois podem sugerir um final de caminho. A racionalidade aqui se investe, penso eu, de um movimento de diálogo, seria uma racionalidade dialógica, cujo alicerce se assenta sobre uma espécie de axioma, isto é, o do reconhecimento da diferença, da alteridade, da pluralidade cultural e consequente diversidade de perspectivas. Já se falou na eclosão das racionalidades. A racionalidade dialógica, exorcizando seus avatares, se apresenta para um debate bioético como um discurso. Um *dis-curso* de tipo especial, isto é, no qual se espera que haja um *con-curso* de muitos interlocutores, fazendo valer o pluralismo que caracteriza a sociedade moderna.

Em suma, transcendemos a era do discurso único e dogmático, pois esse interrompe o diálogo e destrói um dos traços específicos do humano, a busca da compreensão do sentido.

Apresentei um exemplo de uma área do conhecimento, que é a Bioética. Mostrei, de modo sucinto e em suas linhas gerais, como o filósofo desenvolve sua atividade reflexiva crítica, como participante do debate multidisciplinar bioético. Há restrições e críticas pertinentes sobre o que se pode denominar a razão bioética, dado o caráter ambíguo de que ainda está afetada; sobre seu fundamento e a marca provisional de seus pareceres; sobre o recurso à forma de procedimentos, a ética procedimental, como força quase exclusiva de seu frágil encaminhamento epistemológico e ético. Tudo isso reverbera sobre a ação crítica da Filosofia, quando atuando nesse cenário. De qualquer maneira, essa é uma das tarefas que a investigação filosófica define como sua.

De qualquer modo, o impulso que move sempre a investigação filosófica ainda está com a notável observação de Aristóteles: "Todos os homens, por natureza, desejam conhecer." (ARISTÓTELES, 1996, 980 a 20).

REFERÊNCIAS

APPEL, Otto. *Transformação da Filosofia*. Trad. Paulo Astor Soethe. São Paulo: Loyola, 2000. 2 v.

ARISTÓTELES. *Metafísica.* Trad. Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1969.

BALTHAZAR, Hans Urs von. *La Vérité est Symphonique*. Les Plans-sur-Bex (Suisse): Parole et Silence, 2000.

CASSIRER, Ernst. *Antropologia Filosófica*: ensaio sobre o homem. São Paulo: Mestre Jou, 1972.

DESCARTES, René. *Discurso do Método.* Trad. Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2004.

ENGELHARDT, Tristan. *The Foundation of Bioethics*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

FAGOT-LARGEAULT, Anne. La réflexion philosophique en bioéthique. In: PARIZEAU, Marie-Hélène. *Les fondements de la bioéthique*. Bruxelles: De Boeck-Université, 1992, p.11-26.

HOTTOIS, Gilbert. *Le signe et la techique*. La philosophie à l´oeuvre de la technique. Paris: Aubier, 1984.

_____. *Entre symboles et technosciences. Un itinéraire philosophique*. Seyssel, France: Editions Champ Vallon, 1996.

_____. *Essais de philosophie bioéthique et biopolitique*. Paris: Vrin, 1999.

_____. *Dignité et diversité des hommes*. Paris: Vrin, 2009.

LADRIÈRE, Jean. *Foi chrétienne et le destin de la raison*. Paris: Cerf, 2004.

_____. *A fé cristã e o destino da razão*.Trad. Paulo Neves. São Leopoldo: UNISINOS, 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Éloge de la philosophie et autres essais. Paris: Gallimard, 1960.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates* Lisboa: Edições 70. Trad. Manuel de Oliveira Pulquério. 1997.

SIMONDON, Gilbert. *Du mode d´existence des objets techniques*. Paris: Aubier, 1958.

ZUBEN, Newton Aquiles von. *Bioética e Tecnociências*. A saga de Prometeu e a esperança paradoxal. Bauru: Edusc, 2006.

4

O FILÓSOFO-FUNCIONÁRIO E O PROFESSOR-FILÓSOFO: SOBRE OS SENTIDOS DO FILOSOFAR HOJE

Patrícia Del Nero Velasco

O filósofo moderno é frequentemente um funcionário [...]: aquilo que ele diz entra logo num universo acadêmico onde estão enfraquecidas as opções de vida e veladas as oportunidades do pensamento.

Merleau-Ponty, 1986, p. 45

A FILOSOFIA INSTITUCIONALIZADA: O FILÓSOFO-FUNCIONÁRIO

Desde o seu nascimento, a atividade de produção filosófica esteve intrinsecamente relacionada ao seu ensino: inúmeros filósofos e escolas filosóficas desenvolveram suas doutrinas à medida que as compartilhavam e as discutiam, seja em praça pública, seja nas "academias". Ademais,

> grandes pensadores [...] não deixaram de fora do espaço de seu pensamento a questão do ensino da Filosofia, mas antes o trataram de forma implicada no contexto de sua obra, e o modo como esse assunto foi pensado por esses autores não está posto como algo exterior, ou, ainda, heterodoxo às suas teorias filosóficas, mas de forma imanente aos problemas que colocavam aos seus próprios tempos e ao alcance de suas filosofias. (GELAMO, 2009, p. 82).

Hoje a Filosofia é institucionalizada. No Brasil, aliás, a Filosofia nunca foi produzida fora do âmbito institucional. Desde o período jesuítico, a instituição – e especificamente a instituição de ensino – sempre foi o lugar da atividade filosófica. Os cursos organizados pela Companhia de Jesus ocorriam em colégios e seminários. Se, por um lado, perpetuava-se o vínculo originário entre a Filosofia e seu ensino, por outro, não mais "se estudava qualquer filosofia, e sim aquela que interessava aos projetos da Companhia. A Filosofia ensinada na colônia estava impregnada, tanto na forma quanto no conteúdo, pela 'concepção de mundo' (ideologia) dos jesuítas" (ALVES, 2002, p. 10).

À medida que um sentido institucional foi outorgado à Filosofia e ao seu ensino, estabeleceram-se, paulatinamente e de acordo com cada período histórico, critérios para o fazer filosófico, definindo-se um padrão para a produção e para o ensino dessa Filosofia oficial. Assim sendo, "Os mestres ou professores de filosofia já não transmitem uma filosofia – ou a sua filosofia –, mas [...] ensinam 'Filosofia' de acordo com os conteúdos e os critérios estabelecidos pelos planejamentos oficiais e pelas instituições habilitadas para tal" (CERLETTI, 2009, p. 13).

Além dos padrões de produção e ensino, determinou-se, igualmente, um modelo avaliativo dessa produção e desse ensino, baseado na identidade – agora supostamente única – da Filosofia. Ao se decretar previamente a maneira como a Filosofia deve ser produzida para ter o estatuto de Filosofia, abreviou-se ou simplesmente eliminou-se uma das reflexões mais caras ao fazer filosófico: aquela que problematiza a identidade (o que é isto – a Filosofia?) e, por conseguinte, o próprio sentido (entendido como significado e direção) da – seja ela qual for – Filosofia.

Nesta conjuntura, aqueles que se dedicam profissionalmente à Filosofia encontram dificuldade para filosofar de outro modo. Isso ocorre, em grande medida, porque esse profissional é formado a partir daquela única perspectiva e, desse modo, não reconhece um fazer filosófico que seja diferente do usualmente consagrado. Aqueles que se abrem à possibilidade de questionar o modo de produção vigente, por sua vez, encontram obstáculos de outra natureza: como conseguir financiamentos para as pesquisas, bolsas de estudo aos seus orientandos, publicações de artigos em periódicos e aceitação junto aos pares, se a área é constituída justamente de padrões distintos e avessos a qualquer outro que se desvie do tradicionalmente estabelecido?

As agências de fomento estipulam quais são as subáreas de conhecimento da Filosofia, desconsiderando as produções em campos distintos; os artigos são considerados filosoficamente relevantes se são web-quali(s)ficados[9]; os processos seletivos de bolsas de iniciação científica e de ingresso na pós-graduação exigem um padrão definido de projeto a ser submetido e de pesquisa a ser desenvolvida. Na universidade, o filósofo depende em muito da adequação de suas atividades acadêmicas aos moldes aceitos. Sem essa aceitação, o docente/pesquisador não alcança a sua progressão funcional[10], não se credencia em programas de pós-graduação e, provavelmente, acumula pareceres desfavoráveis às suas iniciativas de pesquisa. No contexto acadêmico, portanto, o filósofo é um funcionário: ocupa um cargo para o qual deve desempenhar determinadas funções. Pergunta-se: como fazer parte da comunidade filosófica vivenciando uma relação com outras filosofias e/ou outras maneiras de filosofar que não fazem parte do modelo reconhecido e valorizado?

Deixaremos a questão supramencionada sem resposta. E isso simplesmente porque não a temos. Mas julgamos imprescindível, enquanto investigamos possibilidades, colocarmos e recolocarmos o problema, de modo incisivo e persistente.

Passemos, na próxima seção, à questão que nos foi proposta para interpelarmos o sentido do filosofar: "o que se faz hoje a título de 'pesquisa em Filosofia' é de fato um filosofar, ou se trata de uma nova sofística?". Mais uma vez, o intuito não será o de apresentar uma resposta categórica, mas, antes, o de refletir e redimensionar a própria proposta de indagação – sinalizando um possível sentido para o filosofar hoje.

RETÓRICA E CRÍTICA DA VERDADE UNIVERSAL: O LEGADO POSITIVO DA SOFÍSTICA

Ao nos depararmos com a questão que nos foi sugerida, o ímpeto inicial seria responder prontamente: as pesquisas em Filosofia pouco estão imbuídas do filosofar, aproximando-se dos procedimentos argumentativo-retóricos característicos da sofística.

A resposta dada, contudo, incomoda-nos sob dois aspectos: por um lado, não gos-

9. Conferir o sistema de classificação de periódicos WEBQUALIS (CAPES), disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/pub lic/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf. Acesso em: 20 ago. 2016.

10. Cabe notar também que nos critérios de progressão funcional dentro da carreira universitária as publicações têm peso extraordinariamente maior do que as atividades de ensino e de extensão. Embora a Universidade seja constituída, a princípio, do tripé pesquisa, ensino e extensão, apenas a primeira goza de efetivo status acadêmico. E se esse status, em filosofia, depende da adequação aos padrões da área, o profissional acaba subordinado, quase que inevitavelmente, ao modo de produção e aos valores indicados por aqueles que criam esses padrões.

taríamos de recusar o procedimento padrão das pesquisas e produções filosóficas como *um* possível modo de atividade filosófica, atrelado a uma certa imagem de Filosofia. Embora não compartilhemos da "identidade" de Filosofia que norteia a área hoje no Brasil, não é o nosso propósito aqui simplesmente refutar o padrão vigente e disseminador de uma maneira de filosofar. Frisamos, isso sim, a necessidade de ampliar o leque de possibilidades *de* e *na* Filosofia, abarcando o quanto possível a pluralidade de abordagens filosóficas.

Em contrapartida, e de modo complementar, não compactuamos com o juízo exclusivamente pejorativo atribuído à atividade dos sofistas e largamente disseminado pela tradição filosófica. Desta forma, associar as pesquisas em Filosofia que ora criticamos com a sofística apenas reiteraria o caráter negativo dessa última. Se defendemos as pesquisas em Filosofia como um sintoma de um único modo de vivenciar a Filosofia – e, portanto, um filosofar bastante restrito e restritivo – não é por considerar as produções filosóficas atuais como uma nova sofística.

Nas linhas que seguem, procuraremos fundamentar, ainda que brevemente, as razões pelas quais atribuímos um sentido positivo à atividade sofística e, por este viés, aproximamo-la da concepção de Filosofia que perpassa este ensaio.

Os historiadores da Filosofia consideram os sofistas os primeiros professores, "fundadores da pedagogia democrática, mestres da arte da educação do cidadão" (CHAUÍ, 1994, p. 121-122). Embora não possam ser identificados como um grupo organizado institucionalmente, os sofistas eram aqueles que, mediante pagamento, ensinavam os interessados, uma vez que eram dotados da arte (ou técnica) da retórica:

> O sofista [...] ensina e escreve porque tem um dom especial ou porque tem um saber a comunicar, saber que é prático ou técnico. A palavra *sophistés* vinha sempre acompanhada de um adjetivo, *deinós*, que significa maravilhoso, espantoso, terrível, amedrontador [...]. Associado a *sophistés*, *deinós* indica um poder hábil, um poder para criar estratagemas e um poder de argumentar. Aquele que é hábil em discorrer e argumentar é um *deinós sophistés*. É um sofista. [...] Ensina as "artes úteis aos homens" e o faz usando uma arte especial, a retórica, que permite obter a atenção e a benevolência do interlocutor ou do ouvinte. A palavra *sofista* não tem o sentido pejorativo, que veio a adquirir muito mais tarde, em Atenas [...]. (CHAUÍ, 1994, p. 122-123).

O entendimento da atividade sofística como prioritariamente enganadora, sem qualquer comprometimento com a verdade e com a sabedoria, foi disseminado pelos críticos da democracia e, notadamente, por Platão, o qual concedeu apenas ao sábio (*sophós*) a ocupação com o conhecimento verdadeiro. De fato, os sofistas estabeleceram outro tipo de relação com o conhecimento: admitindo os debates inaugurados pelos primeiros filósofos sobre o uno e o múltiplo, o ser e o vir-a-ser, as múltiplas interpretações da *arché* da Filosofia, concebiam que o conhecimento a ser ensinado sempre teria um caráter provisório, associado ao que é mais útil e conveniente; nessa perspectiva, os sofistas não buscavam constituir uma ciência ou doutrina, mas, ao contrário, supunham que todo conhecimento era passível de ser posto em questão e, na existência de um critério que permitisse julgar a realidade, esse próprio critério dependeria do que foi convencionado como tal.

Assim sendo, a retórica ensinada pelos sofistas assumia papel fundamental para o convencimento do outro e para o estabelecimento das convenções humanas. Diante da aceitação de que não há uma verdade única, fazia-se necessário argumentar para sustentar os diferentes pontos de vista. E, sob essa perspectiva, torna-se possível aproximar a retórica sofística da Filosofia, como exploraremos na seção subsequente.

Por ora, contudo, façamos uma importante consideração: entre os sofistas, a retórica, arte de convencer e persuadir[11], era indissociável da dialética, a arte de discutir. A persuasão retórica "parte do pressuposto de que as opiniões (*dóxai*), porque são opiniões, são conflitantes e contrárias e, portanto, para realizar-se, a persuasão precisa da dialética, isto é, do confronto de argumentos contrários. A retórica, arte da persuasão, apóia-se na dialética, arte da discussão" (CHAUÍ, 1994, p. 127).

A dialética, tal como supracitado, caracteriza-se pela oposição de argumentos: trata-se de um embate que pretende a refutação da tese do adversário e, por conseguinte, culmina na vitória de um dos participantes. No que tange à contrapartida dialética da argumentação retórica, a presente proposta certamente se aproxima não da sofística, mas sim da prática socrática de análise conjunta daquilo que é dito, constituindo um discurso investigativo colaborativo em que, apesar dos eventuais dissensos, não há disputa.

11. Etimologicamente, convencer e persuadir são termos bastante distintos: o primeiro significa vencer junto com o outro; já persuadir diz respeito a falar à emoção do outro, sensibilizando-o à ação. Como arte de convencer e persuadir, a retórica implica uma construção tanto no campo das ideias quanto no campo das ações. Contudo, entre os sofistas o convencimento deixou de ser "vencer com" para se tornar "vencer contra".

A despeito da aspiração sofística de refutação das opiniões alheias, interessa ao presente ensaio recuperar o legado sofístico pouco lembrado pela tradição filosófica[12] de instaurar a desconfiança com relação às argumentações que se pretendem universais e associadas a uma verdade última. Uma suspeita que se articula e se renova na atividade filosófica de investigação: não estaria também a riqueza filosófica na pluralidade de argumentos, conceitos, pontos de vista, mais do que no comprometimento com "a verdade"?

Além disso, e por fim, outro aspecto fundamental da retórica praticada pelos sofistas diz respeito ao pressuposto de que todos têm direito à opinião. Contrapõe-se à tirania, a qual impõe a opinião de uma única pessoa. Esta associa-se à força; aquela adota a dialética, recorrendo a argumentos.

> Em honra dos sofistas, deve ser dito que a persuasão é preferível à força e à violência e que a retórica é, por excelência, uma arte democrática que não pode florescer numa tirania. Por isso Aristóteles lembra que o nascimento da retórica em Siracusa coincidiu com a derrubada do tirano. (GUTHRIE, 1971, p. 188 apud CHAUÍ, 1994, p. 128).

O legado positivo da retórica dos sofistas completa-se, deste modo, com a associação desta com a democracia e a não violência. À medida que os argumentos substituem a coação e a força como forma de persuasão, parece-nos que a retórica pode ser de grande valia ao exercício filosófico: "a valorização positiva da argumentação remete, sobretudo, para a sua importância do ponto de vista pessoal e de cidadania [...], adquirindo o argumentar um valor sócio-simbólico [...] [relacionado] a valores democráticos como o pluralismo, a não-violência, a liberdade e o direito às opiniões" (GRÁCIO, 2009, p. 120). Não seriam estes valores especialmente caros à própria Filosofia?

12. Nota-se que também não se está aqui levando em conta o caráter moral da crítica feita pela tradição filosófica à retórica. Platão, precursor e disseminador da imagem negativa atribuída aos sofistas, não estuda as formas retóricas, mas problematiza a visão de mundo na qual a retórica é um procedimento bem–sucedido. E, sob este aspecto, fundamenta-se o juízo pejorativo atribuído pela tradição filosófica à atividade sofística. Para o propósito deste ensaio, deixaremos de lado o legado negativo dos sofistas, amplamente explorado na literatura da área. Interessa-nos justamente recuperar, ainda que com as ressalvas mencionadas, o legado positivo da atividade retórica ensinada na Grécia antiga.

A FILOSOFIA E A NOVA RETÓRICA: ATIVIDADES DIALÓGICAS

A tentativa de recuperar a força da sofística está embasada na imagem que temos da Filosofia e, especialmente, no papel que a argumentação ocupa naquela. Ainda que não definamos Filosofia neste texto, faz-se necessário em alguma medida apresentar algumas características do fazer filosófico que nos permitam discutir, a partir do recorte que nos foi proposto, o tema cerne deste livro, a saber, o significado do filosofar hoje.

Defendemos que a atividade filosófica é constituída, essencialmente, por problematização, reflexão, conceituação e argumentação. O problema ocupa papel nuclear no filosofar, sendo o movimento de identificação, construção ou reconstrução do problema, imprescindível à Filosofia: "Quando não há problema, tampouco há filosofia" (PORTA, 2002, p. 26). E esse movimento implica reflexão, o exercício de pensamento que, de modo cuidadoso e criterioso, se desdobra sobre si mesmo. Tanto a formulação do problema quanto as tentativas de resposta a ele estão amparadas em conceitos. E não se compreende a obra de um filósofo se não conhecemos os conceitos por ele criados (ou apropriados)[13]. Além disso, se para um mesmo problema são inúmeras as respostas possíveis, o que nos faz decidir por uma delas? Ao oferecer razões para sustentar as ideias filosóficas, a argumentação constitui-se como traço constitutivo de cada filosofia, ocupando um lugar significativo nessa última.

Argumentação e Filosofia, nessa perspectiva, são indissociáveis. E isso ocorre também pela própria natureza de ambas: comprometidas com a racionalidade e a razoabilidade, argumentação e Filosofia possuem caráter aberto; logo, não pretendem garantir resultados consensuais e/ou fundamentações definitivas.

Ademais, um dos tipos de argumentação – a retórica –, é definida por Aristóteles como "a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão. [...] Por isso dizemos que ela não aplica suas regras a um gênero próprio e determinado" (ARISTÓTELES, 1979, 1355b, p. 33). Isso significa que a retórica não tem objeto específico, podendo ser aplicada sobre quaisquer objetos. Muitos autores defendem que a Filosofia goza do mesmo estatuto: não haveria problemas especificamente filosóficos, podendo a Filosofia tomar para suas problematizações objetos de diferentes naturezas.

Gostaríamos de ressaltar ainda outra característica da argumentação que se aproxima da concepção de Filosofia aqui adotada: "O mínimo indispensável à argumentação

13. Para autores como Deleuze e Guattari, o traço não só característico, mas distintivo da filosofia é a criação conceitual: "A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos" (1992, p. 13, grifo dos autores).

parece ser a existência de uma linguagem comum, de uma técnica que possibilite a comunicação. [...] Com efeito, para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental" (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.17-18). Em outras palavras, a argumentação deve criar uma disposição para aquilo que versa, voltando-se para o outro. Assim sendo, a referida abertura para a alteridade possui, no processo de persuasão, não só importância psicológica como também importância metodológica, uma vez que estar disposto a ouvir é condição para toda argumentação.

> O uso da argumentação implica que se tenha renunciado a recorrer unicamente à força, que se dê apreço à adesão do interlocutor, obtida graças a uma persuasão racional, que não seja tratado como um objeto, mas que se apele à sua liberdade de juízo. O recurso à argumentação supõe o estabelecimento de uma comunidade dos espíritos que, enquanto dura, exclui o uso da violência. Consentir na discussão é aceitar colocar-se do ponto de vista do interlocutor, é só se prender ao que ele admite e não se prevalecer de suas próprias crenças, senão na medida em que aquele que procuramos persuadir está disposto a dar-lhe seu assentimento. [...] Como a prova retórica jamais é totalmente necessária, o espírito que dá sua adesão às conclusões de uma argumentação o faz por um ato que o envolve e pelo qual é responsável. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 61-69).

A prática argumentativa pressupõe o reconhecimento do terreno do provável, a consideração da liberdade de juízo de todos os envolvidos, o olhar atento e o respeito aos diferentes pontos de vista, bem como exige dos envolvidos no diálogo uma responsabilidade pela anuência das inferências realizadas e, portanto, uma autonomia intelectual. Como salientado na seção precedente, a argumentação pressupõe o direito de todos à opinião, sendo uma arte democrática que substitui a força, a coação e a violência como recursos persuasivos.

A (nova) retórica inaugurada por Perelman e Olbrechts-Tyteca resgata o significado aristotélico do termo e cunha um novo sentido para a argumentação: distanciada do viés analítico preponderante desde a modernidade, a argumentação é considerada como discurso retórico que, sem deixar de ser racional, abre-se ao múltiplo e ao não coercivo, assumindo-se como provável. Como tal, só é possível no contexto dialógico. E "o diálogo, tal como é focalizado aqui, não deve constituir um *debate*, em que convicções estabelecidas e opostas são defendidas por seus respectivos partidários, mas

uma *discussão*[14], em que os interlocutores buscam honestamente e sem preconceitos a melhor solução de um problema controvertido" (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 41-42, grifos dos autores).

Nessa ótica, argumentação e Filosofia aproximam-se sob a égide do diálogo: a argumentação retórica como subsídio ao diálogo e a experiência do pensamento filosófico entendida como exercício dialógico. Para tanto, precisemos a noção de diálogo, tomando por empréstimo as palavras de Walton (2006, p. 4):

> Um diálogo é uma sequência de trocas de mensagens ou ato de fala [...] cuja realização depende da cooperação entre os participantes. Isso significa que cada participante tem a obrigação de trabalhar pela realização do próprio objetivo e de cooperar com o outro participante na realização do objetivo dele. Em geral, um argumento é considerado um mau argumento quando uma dessas obrigações básicas deixa de ser cumprida.

Nota-se que a boa argumentação, na abordagem em questão, requer a preocupação mútua entre os envolvidos: os objetivos de todos os participantes devem ser não só considerados, mas também cuidados. Por conseguinte, "o diálogo com os outros, suas objeções ou sua aprovação, sua compreensão ou seus mal-entendidos, representam uma espécie de expansão de nossa individualidade e um experimento da possível comunidade a que nos convida a razão" (GADAMER, 2002, p. 246).

O diálogo assim entendido passa a ser o espaço em que, ao compartilharmos as experiências do mundo, encontramos no interlocutor aquilo que não tínhamos ainda atinado em nossa própria experiência. E, enquanto tal, "é, para nós, aquilo que deixou uma marca" (GADAMER, 2002, p. 247). Afinal, como atesta Freire (2006, p. 43-51), "O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o 'pronunciam', isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos".

Desse ponto de vista, gostaríamos de pensar a atividade filosófica como essencialmente dialógica[15]. Por um lado, poderíamos interpretar a História da Filosofia como

14. É interessante notar que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) distinguem debate (confronto de teses contrárias) de discussão (diálogo no qual, apesar da divergência de pontos de vista, busca-se uma saída comum aos envolvidos). Contudo, a dialética, arte da discussão, assume diferentes concepções ao longo da História da filosofia. Como vimos, a dialética sofística poderia ser associada à noção de debate dos autores supracitados, enquanto a dialética socrática se aproximaria da noção de discussão. Diante dessa imprecisão conceitual, preferimos o termo diálogo para designar a troca de opiniões que depende da cooperação dos participantes.

15. Essa consideração não exclui as demais características, igualmente essenciais, anteriormente atribuídas à filosofia: problematização, reflexividade e conceitualização.

um diálogo dos pensadores com seus pares, com a tradição e com os problemas do seu tempo. Por outro, e de modo mais singular, desejaríamos vivenciar o filosofar justamente como experiência dialógica: o exercício amoroso e conjunto do pensamento em seu registro filosófico que nos possibilita pronunciar e ressignificar o mundo, humanizando-nos.

FILOSOFIA COMO DISCIPLINA: O LUGAR DO FILOSOFAR INDISCIPLINADO

Como dito na seção que abre este ensaio, a Filosofia hoje é institucionalizada e disso decorre, em grande medida, a aceitação de um modo de se fazer pesquisa em Filosofia. Uma maneira de filosofar mais afeita ao pensamento fechado que à relação com o próprio saber. Nas pesquisas acadêmicas do filósofo-funcionário, como expresso na epígrafe deste ensaio, "estão enfraquecidas as opções de vida e veladas as oportunidades do pensamento". A Filosofia é disciplinada e formas diferentes de filosofar são desencorajadas. Não obstante,

> Sempre aconteceu que, mesmo aqueles que pretenderam uma filosofia absolutamente positiva, só conseguiram ser filósofos na medida em que, simultaneamente, se recusaram o direito de se instalar no saber absoluto – que ensinavam não este saber, mas o seu devir em nós, não o absoluto mas, quando muito, [...] uma *relação absoluta* entre ele e nós. (MERLEAU-PONTY, 1986, p. 10-11, grifos do autor).

Quiçá seja recuperando o vínculo essencial entre o fazer filosófico e seu ensino que possamos reaver experiências múltiplas de pensamento filosófico e, igualmente, recuperar a relação absoluta entre o saber filosófico e nós. Se o pesquisador em Filosofia é um funcionário, o professor pode ser, no espaço da sala de aula, filósofo: aquele que efetivamente – e afetivamente – pratica a Filosofia, vivenciando o filosofar como experiência dialógica. Ainda que saibamos dos limites institucionais nos quais também o professor está inserido (como determinados conteúdos programáticos e sistemas de avaliação), entendemos que:

> Ensinar pode ser abrir um diálogo livre com os saberes, com a tradição, o convite para um exercício de pensamento o mais livre possível de qualquer amarra institucional. Aqui, a figurado professor não é a daquele que professa, que proclama, [...] o ensino aqui é uma encenação coletiva, onde as funções de ator e plateia são a todo momento trocadas, não apenas entre professor e alunos, mas também entre o estudante e o estudado. (CEPPAS, 2011, p. 49).

As situações de ensino de Filosofia podem ser formas de intervenção filosófica – sobre textos, problemas, temáticas –, nas quais o que emerge é a relação que com ela mantêm aqueles que ensinam e aprendem. Em uma aula filosófica, procura-se dar lugar ao pensamento do outro. Nesse contexto, a Filosofia é construída dialogicamente e os velhos problemas são vivificados em seu registro filosófico e reconstruídos de modo significativo[16] por cada um dos envolvidos.

Nessa perspectiva, a Filosofia como disciplina pode ser justamente o lugar da indisciplina filosófica, tomada no sentido da leitura que Merleau-Ponty (1986, p. 48) faz da filosofia socrática: "Sócrates tinha uma ideia diferente da filosofia: não é um ídolo de que ele seja o guarda que deve pô-la a salvo; ela está na sua relação viva com Atenas, na sua ausente presença, na sua obediência desrespeitosa. Sócrates tem uma maneira de obedecer que é uma forma de resistir".

Como obediência desrespeitosa (ou – por que não? – desobediência respeitosa), a aula de Filosofia pode se constituir como espaço de resistência no qual diferentes concepções de Filosofia são vivenciadas sem qualquer preocupação quantitativa ou quali(s)ficada: ambiente de problematização, de reflexão, de argumentação dialógica, de construção coletiva de conceitos, de ressignificação de nossas experiências de mundo e de humanização. "Pois é impossível negar que a Filosofia claudica. Habita a História e a vida, mas quereria instalar-se no seu centro, naquele ponto em que são advento, sentido nascente" (MERLEAU-PONTY, 1986, p. 75). Nas infindáveis relações entre a Filosofia e seu ensino, não poderia o filosofar indisciplinado adquirir seu sentido mais significativo e, portanto, mais vital?

REFERÊNCIAS

ALVES, D. J. *A Filosofia no ensino médio*: ambiguidades e contradições na LDB. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. – (Coleção educação contemporânea)

ARISTÓTELES. *Arte Retórica e Arte Poética*. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro/Tecnoprint, 1979.

CEPPAS, F. Desencontros entre ensinar e aprender Filosofia. *Revista Sul-Americana de*

16. Sobre a concepção de ensino de filosofia centrada na experimentação significativa dos problemas, conferir o capítulo da autora intitulado "Docência e formação em filosofia: para pensar o tempo presente" (VELASCO, 2014).

Filosofia e Educação, número 15, nov/2010-abr/2011, p. 44-54.

CERLETTI, A. *O ensino de Filosofia como problema filosófico*. Trad. Ingrid M. Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHAUÍ, M. *Introdução à História da Filosofia*: Dos pré-socráticos a Aristóteles, v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a Filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADAMER, H.-G. *Verdade e Método II*: complementos e índice. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Ed. Universitária São Francisco, 2002.

GELAMO, R. P. *O ensino da Filosofia no limiar da contemporaneidade*: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de Filosofia? São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GRÁCIO, R. A. Com que é que se parece uma argumentação? Representações sociais do argumentar. *Comunicação e Sociedade*, v. 16, 2009, p. 101-122.

MERLEAU-PONTY, M. *Elogio da Filosofia*. Trad. António Braz Teixeira. Lisboa: Guimarães Editores, 1986.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYECA, L. *Tratado da argumentação*: A nova retórica. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PORTA, M. A. G. *A Filosofia a partir de seus problemas*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

VELASCO, P. D. N. Docência e formação em Filosofia: para pensar o tempo presente. In: PAGOTTO-EUSÉBIO, M. S.; ALMEIDA, R. (Org.). *O que é isto, a Filosofia [na escola]?* São Paulo: Editora Laços - Selo Képos, 2014, p. 11-31.

WALTON, D. *Lógica informal*. Trad. Ana Lúcia R. Franco e Carlos A. L. Salum. São Paulo: Martins Fontes, 2006. – (Coleção biblioteca universal)

II

O FILOSOFAR NO ENSINO DE FILOSOFIA

EM QUE CONSISTE CONCRETAMENTE O FILOSOFAR PERSEGUIDO E VISADO NO ENSINO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA – A DISCUSSÃO E A BUSCA DA VERDADE OU A PRODUÇÃO DE DISCURSOS?

5

LA ENFERMEDAD DE LA FILOSOFÍA COMO PROYECTO CREATIVO EN EL PERÍODO CONTEMPORÁNEO

Andrea Díaz Genis

INTRODUCCIÓN

Hay una enfermedad propia de la filosofía, que puede explicarse en el devenir de su historia. La filosofía se ha convertido en un discurso encerrado en sí mismo, cuestión de especialistas, el quehacer del "filósofo", da respuesta, en su extremo, a procesos burocráticos dentro de la academia, sin relación apenas con un afuera. Más que de producción conocimiento o de saber, es una especie de interlocución con lo ya dicho donde a veces a pie de página o en la propia ilación de sus pensamientos el investigador dice algo de lo que piensa. Mucho menos es un modo de vida o algo que requiera la transformación espiritual de los sujetos que se apropian de ella. No siempre fue así (ni siempre es así) y sobre todo, si lo es, no debe seguir siéndolo. Revitalizar la filosofía, rescatarla genealógicamentey prácticamente a sus altos destinos que la vinculan con la existencia humana, sus dolores y sus alegrías es para nosotros fundamental. Si nuestra actividad fuera terapéutica, diríamos que el primer "paciente" a tratar es pues la misma filosofía tan cerca de la burocracia universitaria, apenas sobreviviente y muy lejos de la vida y sus exigencias.

Hay en nuestros propósitos, una tradición que quisiera rescatar y es precisamente la que entendía a la filosofía desde una perspectiva terapéutica recuperada de alguna

forma por la relectura del período griego helenístico-romano a partir del último Foucault y P. Hadot (2006)[17]. La filosofía fue durante todo el período helenístico-romano "medicina del alma" y los filósofos poseían una *techné*, que era la *techné to biou*. Un libro paradigmático en relación a este enfoque es el tratado moral de Séneca (1994) *De la tranquilidad del alma*. Allí Sereno describe una enfermedad que podría ser una enfermedad de nuestra época (intranquilidad, angustia, desasosiego) y se vincula con un filósofo que es Séneca, literalmente como su "médico". En este texto vamos a hacer algo que pretendemos sea creativo. Rescataremos el modelo de diálogo entre Sereno y Séneca para recibir otro enfermo en la consulta que es la misma filosofía en nuestro tiempo, según la vemos nosotros. Un profesor de filosofía tiene un problema grande que le aqueja, se ha convertido en un exitoso académico pero ha perdido su vocación, o se ha perdido a sí mismo en ello, ha olvidado aquello que le acercó a ser profesor de filosofía. En los mismos síntomas de su enfermedad que le llevan a ser "perfecto" académico, excelentemente valorado, encontramos la misma crisis de una filosofía que en los devenires actuales, no se conecta con la perplejidad y complejidad de los asuntos humanos y que se identifica burocráticamente con las exigencias del aparato universitario. ¿Podrá sobrevivir o resistir nuestro filósofo/a a su tarea, o deberá dejar la academia para recuperar sus fuentes de inspiración?

Podemos vislumbrar un futuro sin blancos y negros donde sólo es posible sobrevivir a la academia con ella o pesar de ella, y hacer sobrevivir la filosofía conectándola con el afuera, con las grandes preguntas que la constituyen, con el trabajo con otras disciplinas, con la conquista de nuevos ámbitos para el filosofar. La filosofía es para nosotros un proyecto de formación humana ético-político y como tal ha de resistir a la cosificación y retomar su posibilidad de ser una forma de terapéutica de la cultura[18]. La misma academia está enferma y seguirá estando enferma si continúa por este camino que terminará destruyendo a la misma cultura. Tendremos sí mucha academia, pero "nada nuevo bajo el Sol". Luego para qué queremos académicos así si en el futuro próximo harán mejor su trabajo las máquinas, los "robots filosóficos" de turno que seguro serán más eficaces a la hora de obtener excelentes puntajes académicos.

Nuestro Séneca contemporáneo hará su diagnóstico, pero no será filósofo sino filósofa y se llamará "Cuidadora" (¿y qué ha de cuidar sino a la misma filosofía de una manera de hacerla que de continuar la suprimiría?). Y nuestro interlocutor será "Inquieto" y no Sereno. Si en este diálogo entre una filosofa y nuestro interlocutor sale algo que

17. Sobre este tema mucho tiene que aportar el último Foucault cuando habla del "momento cartesiano" en la Historia de la Filosofía. Dice Foucault (2006, p. 38) en La Hermenéutica del Sujeto: "Tal como en lo sucesivo, la verdad no es capaz de salvar el sujeto. Si se define como la forma de práctica que postula que, tal como es el sujeto no es capaz de verdad pero que ésta tal como es, es capaz de transfigurarlo y salvarlo, diremos que la edad moderna de las relaciones entre sujeto y verdad comienza en el día que postulamos que, tal como es, el sujeto es capaz de verdad pero que ésta, tal como es, no es capaz de salvarlo".

18. Ver nuestro libro: La formación humana desde una perspectiva filosófica. Inquietud, cuidado de sí y de los otros. Autoconocimiento (DÍAZ GENIS, 2016).

incentive el pensar, inquiete, remueve, proponga caminos posibles para renovar nuestro trabajo habrá contribuido en algo.

Introduciremos en este diálogo con la filosofía tres principios de los que nos habla Foucault que nos parecen más que importante introducir si hablamos de crítica filosófica: rechazo, curiosidad e innovación.

Rechazo de aceptar como evidente lo que nos propone.

Necesidad de saber y analizar todo.

Innovación, que busca tanto en nuestra manera de pensar como la de actuar lo que nunca se pensó e imaginó (FOUCAULT, 2016).

Por último (agregamos nosotros), hemos de estar atentos para evaluar si esta especulación que hacemos no es sólo especulación sino que transforma o promuevela trasformación de la vida, en este caso nuestra manera de ver y de vivir nuestra profesión.

Cuidadora (C): ¡Oh inquieto, ¿Qué te trae a mi cueva filosófica sino alguna preocupación ilusoria o real, ya esto lo veremos (está incluida la posibilidad de que lo real sea ilusorio y lo ilusorio real).

Inquieto (I): He perdido mi "vocación", ya no siento el fervor que sentía por la filosofía que ha sido mi carrera durante 20 años. Estoy en la mitad de mi camino con el máximo éxito académico. He publicado durante años el número de artículos que se me exigía en inglés y en las mejores revistas arbitradas (realmente no sé si alguien las lee, es más, estoy seguro que no, pero puntean). Estoy en el más alto nivel del sistema de investigadores, el máximo nivel de la carrera del profesorado y de productividad. El mayor rédito económico, no dejan de invitarme para dar conferencias, por lo que gozo de cierto reconocimiento internacional, etc.

Pero heme aquí, ya no tengo qué decir, ni ganas de decir, que es peor, no le encuentro sentido al decir.

C: El mal que me presentas, sí es un mal, no sólo tuyo, y parece un mal de nuestro tiempo.

¿Acaso la calidad ha de evaluarse, y en todo caso ha de entenderse esto por "medirse en términos cuantitativos? ¿Qué es la calidad académica en términos de filosofía?"

I: Una ficción que produce el sistema y que nos comió a nosotros mismos. Invertimos más en el control de la calidad que en la calidad misma.

C: Vas por buen camino en tus reflexiones inquieto. Creo que buscas algo que todos

buscamos. Vivir apasionadamente, vivir con sentido. Que no es lo mismo que tener éxito.

I: Cuando comencé mi carrera me hervía la sangre. El hecho de poder estar en el futuro con jóvenes y hacerles sentir esta pasión que sentía me conmovía en lo más profundo. Recuerdo las primeras clases que tuve. La emoción que sentía si aparecía allí un pensamiento filosófico en los jóvenes que fuera genuino. Y sobre todo que alcanzara su existencia, que los convirtiera o transformara.

C: Supongo que tal vocación profesoral tuvo su comienzo en una especie de "contagio" o en un dejarse afectar por otro. He de pensar que las grandes vocaciones nacen de los influjos de un maestro (si es que se puede seguir hablando de vocacióny de maestro hoy día, y no está pasado de moda).

I: Por supuesto que tuve grandes maestros, pero la pasión por la filosofía siempre estuvo en mí. Ella nace, como decía Aristóteles[19], del asombro, de las grandes preguntas que nos hacemos sobre la existencia. En mi caso a los 15 años me preguntaba por la cuestión religiosa, dudaba de la necesidad de la hipótesis de Dios. También por mis preguntas sobre la libertad y el determinismo, por el sentido o los sentidos de la existencia, etc.

C: Supongo que aunque hayan cambiado las preguntas aun las tienes.

I: Por cierto que las tengo, pero no tienen lugar para ser expresadas, se tornaron cosas personales que no están presentes en mi *modus operandi* profesional, o en mi investigación, en mi producción de textos, etc.

C: O sea que no hay preguntas ligadas a un quehacer académico.

I: Las hay, mas no las propias.

C: Mmm, ya veo...Volveremos a esto luego, pero sigamos con los maestros.

I: Me siento sediento en un desierto rodeado de oasis y sin poder tocar el agua. Tuve las herramientas para desarrollar un pensamiento propio, pero no lo hice, la academia me tragó y nunca me promovió desarrollarlos. No te olvides que no hablamos ni inglés ni francés, no pertenecemos al centro del mundo, estamos en la periferia, somos comentaristas de comentaristas, y así naciera en estas tierras un gran filósofo/a, seguro que no lo veríamos, tan preocupados estamos por conocer lo último de lo último de la metrópolí, del sector y perspectiva que cultivamos, que nos hemos cerrado a la escucha no colonizada del pensamiento.

C: Mmm: "escucha no colonizada del pensamiento...". Por lo que veo hay algo que

19. Aristóteles (2014).

cuidar y es a la misma filosofía de los supuestos filósofos. Y hay algo de lo que cuidarse, de la colonización del pensamiento, y la pérdida de la escucha. Pero sobre todo, hay que rescatar la posibilidad de darse a sí mismo el crédito de que uno/a puede tener una voz válida y acreditada para el decir filosófico.

I: Todo parece ser muy antifilosófico. Es que en definitiva la academia filosófica promueve lo antifilosófico.

C: ¿A qué llamarías antifilosófico?

I: Desde la crisis que tengo, debería contestarte sintéticamente. La crisis se presenta por medio de la no promoción en nuestro quehacer académico de la creación personal desde las preguntas filosóficas de nosotros y de nuestro contexto o circunstancia.

C: Tema viejo para la filosofía, que se reedita una y otra vez, pero ahora parece tener nuevas implicancias. Pero sigamos con tu discurso. Háblame de tus maestros.

I: Mis maestros promovían el filosofar. No recuerdo bien el contenido de sus enseñanzas pero síque me trasmitieron su pasión. Para ellos la filosofía no era un conjunto de tratados o discursos o no lo era solamente. Recuerdo un viejo profesor que hoy considero uno de mis maestros, que decía, "así como unos son cristianos, otros son budistas, yo he elegido a la filosofía como forma de vida, y esto tiñe todas mis acciones".

C: La filosofía parece en esa definición convertirse en algo así como una "espiritualidad laica...".

I: Y ahora que lo dices, sí, espiritualidad en el sentido que hablan hoy Pierre Hadot y bajo su influencia el último Foucault[20]. Algo que transformaba al sujeto y exigía su conversión mediante la búsqueda de la verdad. Pues no sólo de conocimientos o saberes se trata, ni sólo de desarrollo de habilidades cognitivas: se trataba de pasión, de modo de vida, de transformación de la subjetividad.

C: Por tu discurso pareciera que existe una promesa implícita al comienzo de la carrera pero luego termina siendo otro el asunto. Lo que quiero decir es que se te "pesca" con un tipo de "anzuelo" y luego en el devenir de la profesión el quehacer cambia, incluso contradice el origen.

I: Ahora entiendo, la contradicción de la que hablas, puede ser algo que se hizo síntoma expresado en el desengaño y el desgano a la hora de seguir construyendo mi carrera. ¿Y ahora qué hago con la falta de inquietud que ahora mismo siento en la producción del "artefacto académico" (tampoco puedo llamarle a esto ideas)? Muchas más, con las ganas que siento de abandonarlo todo.

20. Ver Foucault (2006) y Hadot (2006).

C: Vayamos despacio con esta terapéutica. Pues en definitiva el acusado no es sólo tu profesión y tu vida sino formas diametralmente opuestas de hacer filosofía que quizás no se nieguen una a la otra sino que convivan entre sí necesitándose, o sobreviviendo bajo complejas circunstancias en ciertos modos de resistencia.

I: No deberíamos abdicar en este diálogo sincero, como dice Foucault, hasta cuestionarlo todo, ser curiosos ante todo, y no dejar de innovar[21], y por qué no, lograr resultados que transformen o sanen nuestro modo de hacer filosofía.

C: ¡Oh caro inquieto!, tus pretensiones son altas. Déjame decirte algo de mí. No soy profesora titular, ni investigadora, ejerzo la antigua profesión de la cura a través del diálogo como profesión filosófica y de un modo educativo y socrático (a través del diálogo). Mi modo de sustento material no es la filosofía, pero si me gano la vida con ella. Como decía un amigo, "no es lo mismo ganarse el pan que ganarse la vida, hay tanto gana pan que pierde la vida".

Considero, aunque ya este modelo haya perimido, que la filosofía es una forma de resistencia creativa que combate los ídolos de nuestro tiempo: éxito, dinero, consumo, posición, status. He evadido la posibilidad (con un modo de vida muy austero) de "explotarme a mí misma"[22]. Vivo con lo necesario, y digo como Sócrates cuando fue al mercado: "cuantas cosas no necesito"[23]. Sobre todo tengo tiempo. Que es lo más valioso y lo uso para indagarme a mí misma y a los demás. Me sigue pareciendo como en la antigüedad, que lo más importante es aprender a cuidarse y a cuidar y que la filosofía tiene muchas armas para ayudar en esa empresa.

I: Seguro cuidadora que no tienes lugar en la academia, pero sí en mi corazón, no me parece que haya tareas más necesaria en este momento. Pero la filosofía en la academia hoy es otra cosa. Hay dinero invertido, debemos dar cuenta de un saldo positivo en la relación entre lo invertido y los resultados obtenidos. Estamos ante una cultura que busca resultados (balanza favorable entre *in put-out put*). Y los resultados en la academia filosófica deben ser medibles, igual que en las demás humanidades, pues estas disciplinas son un "lujo" no sujeto al despilfarro. Y medible quiere decir: artículos en revistas arbitradas e indexadas, tutorías de tesis de posgrado, ponencias nacionales e internacionales. Por último libros, porque los libros valen "menos" que los artículos o a veces no valen.

C: ¿Qué quieres decir?, no entiendo. Es un absurdo.

I: Que los libros, pueden ser excelentes, pero hoy día lo que califica el valor es el "arbitro ciego" y si no pasa por ello no vale.

C: ¿Qué es esto?

I: Alguien que no te conoce y juzga independientemente la calidad de lo que haces.

C: ¿Y quién juzga al que te juzga?

I: Otros y a estos otros y así *ad infinitum*.

C: Ay si se enterara Aristóteles[24], ¡Debemos evitar el regreso *ad infinitum*!

I: No nos engañemos, son paradigmas los que triunfan, o enfoques, podríamos ser juzgados por uno que sea amable a nuestras producciones y otro que no lo sea. Más allá de cantidad de elementos que pueden hacer a la calidad y rigurosidad de un discurso filosófico.

C: En mi visión de la filosofía, nadie podría juzgarte si no te conoce, y en definitiva, lo importante no es juzgarte como producto, sino valorar tu proceso de búsqueda. No en contra de vos, sino contigo, como un proceso de crecimiento vital.

I: Estamos hablando de concepciones diferentes de la filosofía. A la academia le importan los resultados, su idea de rigor y calidad tiene que ver con corrientes o paradigmas triunfantes. Le interesa en todo caso los *papers*, que el mundo se llene de *papers*.

C: Me es difícil habituarme a esta manera de ver el mundo, es más pienso que no cuida lo más valioso que tenemos, nuestra vida. Valorarla, implica producir mediante un proceso de examen y una práctica de vida, un individuo lúcido, despierto, que pueda ser libre y autónomo, que tenga una vida buena o digna de ser vivida.

(Se interrumpe el diálogo que continuará en otra oportunidad).

APUNTANDO CONCLUSIONES: REFLEXIONES A PARTIR DEL ENCUENTRO ENTRE *CUIDADORA* E *INQUIETO*

Cualquier parecido a la realidad en este diálogo es realmente mera coincidencia. Nuestra experiencia de ser profesores de filosofía "descentrados" en ambos mundos, tanto el de cuidadora como el del profesor agobiado por la burocracia nos hará buscar una salida intermedia. Aunque quizás no la haya, y sean incompatibles los caminos de la filosofía y de la institución (como han mencionado tantos filósofos, ejemplo paradigmático de ello son Spinoza, Nietzsche o Schopenhauer, que renunciaron a la academia

21. Ver Foucault (2016).
22. Ver sobre esta autoexplotación en Han (2012).
23. Ver Laercio (2007).
24. Ver Aristóteles (2005).

para ser "ellos mismos"). Pero no basta con renunciar, hay que cuestionar a fondo la pedagogía antifilosófica que puebla nuestros modos de ser docentes y nuestras carreras de investigador. Y que no sólo se reduce a la filosofía, sino a la enseñanza universitaria en general. Se nos entrena básicamente para ser más o menos buenos repetidores del pensamiento generado en las metrópolis del conocimiento. El confundir hacer filosofía con hacer historia de la filosofía (pero podría ser de las Letras, de la Lingüística, del Derecho, de la Física, de la Astronomía, etc.), termina reprimiendo la creación. Se supone que si queremos decir algo, antes deberíamos leer todo lo que se ha dicho sobre ese algo. Lo cierto es que si teníamos ideas, en ese largo camino del aprendizaje de la alteridad conceptual, ya queda aplastado nuestro interés y capacidad de producir algo nuevo.

La filosofía y su enseñanza han producido un verbo que tiene un brillo muy especial, *filosofar*. ¿Se puede filosofar libremente o se ha de filosofar a partir de una tradición?

Obviamente que la filosofía en la academia se inclina por lo segundo, en el mejor de los casos, o simplemente, se debe aprender bien la tradición y discutir con ella más o menos a pie de página y punto. El filosofar sin esa base nos podría dar la impresión que realmente sabemos algo o creamos algo pero sin hacerlo realmente.

Nadie, en su sano juicio, podría estar contra el aprendizaje de la historia de la filosofía, pero esta no puede ir en detrimento del desarrollo del pensamiento libre, de la producción y creación conceptual. Incluso se lee para subvertir lo que el otro dice, para no respetarlo. Podríamos reconocer en estos pensamientos la influencia de un Deleuze, Nietzsche, o Foucault. En toda enseñanza de la filosofía, sus aprendices, han de poder viajar solos a algún sitio lejos de la aplastante cita bibliográfica. Han de poder entrenar, aunque inmaduros, a la posibilidad de crear una filosofía propia. No importa que no lleguemos a ser Hegel, Nietzsche o Platón. Pero no podemos decir que la posibilidad humana de pensar, buscar un ángulo propio desde donde las cosas puede mirarse, "perspectivizar" (podríamos inventar este neologismo a partir de Nietzsche y la hermenéutica gadameriana)[25], filosofar sobre todo e incluso "crear conceptos" (DELEUZE, 1993). Al decir nosotros estas cosas, no tenemos más remedio que nombrar a los filósofos que la inspiran. Pues si no podría cometer este pecado tan mal visto en la academia de creer que es nuestro un pensamiento cuando no lo es. Mas esto es discutible. Nuestro gran ensayista Montaigne (2011) decía en el siglo XVI algo que nos puede hacer pensar. Tenemos el derecho a decir algo sin citar, pues cuando ya es tan nuestro el pensamiento ya no pertenece al autor, sino a nosotros. Esto, en la época del plagio y de la cita académica, no es bien visto. Mas podemos darnos, al menos un espacio en la clase de filosofía, o en la enseñanza en general para desarrollar un pensamiento libre, "espontáneo" (no obligado o sujeto a todos los controles burocráticos),

25. La noción de perspectiva en Nietzsche o de horizonte en Gadamer.

sin las cortapisas de la academia. Un espacio para el filosofar que seguramente mucho tiene que ver con el ensayar, experimentar posibilidades en el pensamiento y en la realidad (aunque sabemos que el pensamiento es también una realidad y la realidad está poblada por pensamientos que se efectúan o acontecen).

No nos podemos resignar a ser meros burócratas, pues si es así prefiero que no haya cátedras de filosofía, son absolutamente prescindibles, es más, son nocivas, pues allí no se hace más que reproducir lo existente sin cuestionamiento. Mejor que no se le llame filosofía a su contrario. Ahora, mientras haya intersticios hay esperanza, hay resistencia, hay posibilidad de novedad. La filosofía no se lleva con la burocracia pues ésta es antifilosófica. ¿Mas es esto posible? No sin estupor he escuchado a compañeros y a mí misma decir que estamos esperando la jubilación para poder desarrollar una obra. Es todo un síntoma de un malestar docente y de investigación. Conocí (fueron algunos mis maestros), a una generación que no creaba pues no podían llegar al nivel de Dostoievski o de Marx (tan alta era su exigencia). Ahora, por lo contrario, todo el mundo dice algo aunque no tenga nada qué decir, pues estamos obligados a escribir *papers* que poblaran los cementerios de tinta del mundo académico. No hay verdadera escucha ni lectura de uno entre los otros. Las revistas arbitradas no están ahí necesariamente para ser leídas (puede haber excepciones, mas generalmente no hay mucho tiempo para esto, a no ser que utilitariamente alguien quiera leer un artículo que viene a propósito de su tema) sino para depositar artículos, generar puntos, conseguir méritos. Lo mismo está pasando con los Congresos. Difícilmente vamos a un Congreso a aprender, a escuchar a otros (salvo los encumbrados, o las ponencias centrales), sino para obtener un puntaje. La lucha por la "sobrevivencia" académica es inversamente proporcional al goce y a la creatividad.

¿Cómo ser creativo sino he aprendido a escuchar la propia voz, o a desarrollar nuestras propias preguntas que nacen de una necesidad? ¿Cómo gozar de lo que es obligado e impuesto? Recuerdo otra vez a Montaigne cuando dice que la filosofía no es seria, ni tiene que ver con esos espíritus pesados y ceñudos (recuerdo ahora "el espíritu de la pesantez" de Nietzsche) sino que debe verse en el cuerpo ágil y vital, debe reflejarse en la salud del alma (no siendo esto dos cosas opuestas) (MONTAIGNE, 2011). Y sí, el filosofar en antigüedad era espontáneo. Se hacía mientras se estaba comiendo con otros, en una fiesta, paseando.

De tal forma que esa "vida examinada" (Sócrates dixit) que era la filosofía (PLATÓN, 2014), se prolongaba en la vida cotidiana, formaba parte de ella, de un proceso espontáneo y no de algo premeditado e impuesto.No todos claro, tenían las condiciones y las ganas de hacerlo, pero se supone que la vida examinada estaba allí para mejorar la vida de los sujetos[26]. Puede que alguien nos diga que la filosofía de la que hablamos

26. Sobre este tema ver nuestro libro: Díaz Genis (2016).

murió. O que esto y la academia son cosas incompatibles. Si este ensayo vale la pena por algo, es para decir que no murió. Y que pervive bajo otras formas. Que los profesores e investigadores de filosofía tenemos algo de la chispa de esta tradición y que no debemos resignarnos a adaptarnos a un sistema que va en contra de la creación filosófica libre. Debemos abrir una grieta en las prácticas de clase, en las investigaciones que hacemos, para que se abra la posibilidad de creación a partir de nuestras propias indagaciones y preguntas, si no ya podemos resignarnos a asistir al velorio de la filosofía sin haber reconocido al muerto (recuerdo algo que decía Nietzsche con relación al "Dios ha muerto" y que nosotros aplicamos a la filosofía, ¡seremos los sepultureros de la filosofía aunque no nos hemos enterado de que la hemos matado¡[27]). No hay una cuidadora fuera de nosotros, sino interna. Debemos cuidar a la filosofía de la práctica burocrática de la academia. Los profesores que para mí realmente valen la pena, son aquellos que a pesar de estar en entornos hostiles a la creación filosófica se resisten. Y su resistencia se hace imprescindible si queremos que la novedad irrumpa en nuestro pensamiento. Sino ¡abdiquemos!, dejemos que las máquinas hagan eso que se llama filosofía académica, seguro lo harán mejor. Eso sí, que los insurrectos sigan fuera de la academia si no hay otro remedio. *Prefiero filosofía afuera viva, que adentro muerta.*

27. Nietzsche (2016).

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Física*. México: UNAM, 2005.

_____. *Metafísica*. Madrid: Alianza Editorial, 2014.

DELEUZE, G. ¿Qué es la filosofía? Barcelona: Anagrama, 1993.

DÍAZ GENIS, A. *La formación humana desde una perspectiva filosófica*: Inquietud, cuidado de sí y de los otros. Autoconocimiento. Buenos Aires: Biblos, 2016.

FOUCAULT, M. *La hermenéutica del Sujeto*. Buenos Aires: FCE, 2006

_____. *El Origen de la Hermenéutica de Sí*. Conferencias de Darthmouth, 1980. Buenos Aires: SXXI, 2016.

HADOT, P. *Ejercicios Espirituales y Filosofía Antigua*. Madrid: Siruela, 2006. BYUNG-CHUL, H. *La sociedad del cansancio*. Madrid: Herder, 2012.

LAERCIO, D. *Vida de los filósofos más ilustres*. Madrid: Alianza Editorial, 2007.

MONTAIGNE, M. *Ensayos*. Barcelona: Acantilado, 2011.

NIETZSCHE, F. *La Gaya Ciencia*. Madrid: Tecnos, 2016.

PLATÓN. *Apología de Sócrates*. Madrid: Gredos, 2014.

SÉNECA. De la tranquilidad del alma. En: _____. *Tratados Morales*. Ciudad de México: UNAM, 1994.

6

O ENSINO DE FILOSOFIA: UMA CERTA RELAÇÃO COM A VERDADE

Pedro Gontijo

O SENTIDO DO FILOSOFAR COMO SENTIDO EM DISPUTA

A questão que me move aqui diz respeito ao sentido do ensino de Filosofia, especificamente à pergunta: em que consiste o filosofar perseguido e visado no ensino da disciplina de Filosofia – a discussão e a busca da verdade ou a produção de discursos? Para tal, discuto sobre o filosofar e o ensino de Filosofia, acentuando ora um e ora outro, porém entendendo que existem implicações recíprocas em quaisquer inferências feitas sobre um ou outro, pois o modo como se concebe a Filosofia ou o filosofar tem implicações para pensar o ensino de Filosofia e vice-versa.

A definição de sentido para as práticas humanas ocorre no entrelaçamento de forças que disputam tais sentidos na sociedade. Não há definição de sentido que não seja construída nesse embate. Isso ocorre com o conjunto da educação e também com a Filosofia que é ensinada nas escolas. Desde cada docente em sua sala de aula, desde cada instituição formadora de docentes de Filosofia até as definições curriculares nacionais, constituem-se fluxos de produção de sentido em diferentes direções para as práticas educativas. Já me deparei com a necessidade de pensar com essas questões[28] sobre o sentido com diferentes focos, mas elas fazem parte da atividade continuada de quem trabalha com ensino de Filosofia e retornam com novos desafios.

28. Cf. Gontijo (2003; 2006; 2015) e Gontijo e Valadão (2004).

Faço aqui uma seleção de interlocutores e argumentos que permite uma entrada modesta nesse debate, mas que pode, ao menos, demarcar algum território. A primeira questão é uma explicitação a respeito da própria pergunta pelo sentido dessa atividade – ensino de filosofa – como faz Cerletti (1999, p. 149) quando escreve que:

> Nós que nos dedicamos ao ensino da filosofia temos como habituais acompanhantes na nossa vida profissional duas perguntas muito simples que parecem ser as orientadoras de nossos passos didáticos mais decididos, mas também de nossas preocupações filosóficas mais reiteradas: Como ensinar? O que ensinar? Ensinar filosofia supõe pôr em ação uma atividade ou uma prática a partir de certas questões que não estão constituídas como um campo fechado de saberes e, como essa atividade é também seu próprio objeto, abordar os desafios do que e como torna-se uma tarefa complexa; mas, por sua vez, constituem desafios filosóficos sugestivos que evitam, se estamos alertas, que entremos em uma rotina asfixiante.

Essa elaboração feita por Cerletti pode nos fazer pensar ou nos sugere pensar que na Filosofia e, portanto, no seu ensino, são questões abertas perenemente tanto o que diz respeito àquilo que a constitui, quanto o que se refere ao como pode ocorrer sua transmissão. Os aspectos pragmáticos, inclusive, podem ser pensados ao se postular que o "como" ensinamos a Filosofia (ou seja, a relação que estabelecemos com os estudantes) torna-se uma metacomunicação sobre a Filosofia que ensinamos. Então, a relação toda que a instituição escolar tem com os estudantes na organização do trabalho pedagógico tem implicação na imagem e no sentido da presença na escola da Filosofia que é ensinada, ultrapassando inclusive o que ocorre na sala de aula com a Filosofia. Com isso quero dizer que não são apenas o docente de Filosofia e suas turmas que definem o sentido do aprender Filosofia, mas o conjunto da escola, na forma como o trabalho pedagógico é organizado e no que é expresso em práticas cotidianas, mesmo quando não definidas institucionalmente. Isso ocorre com tudo que é feito nas diferentes disciplinas.

Quando lemos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), especificamente no Art. 2º, que a educação escolar deverá "vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social", isso parece indicar que a escola pode ter por papel o desenvolvimento de algumas competências e habilidades necessárias para que as pessoas tenham sua inserção num mercado de trabalho que hoje é altamente competitivo e cada vez mais restrito. Se tal fosse a tarefa da escola como um todo, parece implícito que aí também residiria um sentido para a Filosofia que é ensinada na escola. Mesmo

sabendo que não se resume a isso, estaríamos, de alguma forma, dizendo que faz parte do papel do ensino de Filosofia a preparação para um sistema de colocação profissional supostamente meritocrático. Diferente disso, poderia ser interessante que se apresentasse para a Filosofia a proposta de uma formulação de sentido a respeito da necessidade de se repensar essa suposta sociedade do "trabalho". Aliás, pesquisas alertam[29], há alguns anos, que cada vez mais o trabalho, ou seja, a venda da força de trabalho, mesmo precarizada, está diminuindo ou se transformando. Talvez mais que o mundo do trabalho seja necessário pensar o mundo pós-trabalho como o conhecemos.

Tem mundos mais amplos que o "mundo do trabalho" para serem pensados nas aulas de Filosofia. Talvez o tal "mundo do trabalho" seja uma verdade que não cabe questionar, apenas aceitar. Pode-se perguntar se o tal mundo do trabalho faz parte de alguma essência humana ou se seria constitutivo inequívoco da condição humana. Tal tema é por demais controverso e ainda pouco debatido nas práticas sociais e educacionais, dado que o consenso construído ou imposto a respeito da centralidade do trabalho na vida humana é demasiadamente hegemônico. Esse é apenas um dos aspectos a se pensar sobre a presença da Filosofia na sala de aula e, portanto, do sentido que pode ser dado a ela e de sua relação com "verdades".

A transformação histórica na transmissibilidade da Filosofia também expressa uma multiplicidade de sentidos para seu ensino. De um ensino na antiguidade vinculado a escolas, em que os mestres ensinavam sobretudo suas filosofias e seus "modos de vida", a um ensino que é parte do sistema educacional da sociedade e a uma relação não é mais entre mestres e aprendizes de uma filosofia, mas sim entre o professor de algo aparentemente genérico – Filosofia – e estudantes que, pelas diretrizes educacionais, devem ser apresentados às filosofias construídas ao longo da História, há sentidos em mutação.

A Filosofia poderia ficar confinada aos espaços acadêmicos de nível superior e, neste caso, restrita a um grupo bastante pequeno de pessoas. Segundo relatos de colegas em Brasília, a graduação em Filosofia era há poucas décadas acessível apenas como segunda graduação. Não se ingressava no curso por vestibular, o que tornava seu acesso ainda mais restritivo. Mas ao mesmo tempo temos uma história de defesa da presença da Filosofia nas escolas. Os anos noventa do século passado e a primeira década deste assistiram a movimentos em todo o Brasil para que aqui, como ocorre em outros países, a Filosofia pudesse ter um espaço na formação da juventude[30]. Em vários lugares essa presença da Filosofia não se restringe ao Ensino Médio, pois implantaram-se programas de ensino de Filosofia para crianças de diferentes idades

29. De Masi (2001), Neves (2007) e outros autores têm tratado das transformações no mundo do trabalho. Alguns são mais apocalípticos, outros mais otimistas, mas há um consenso de que grandes transformações estão em curso.

30. Uma indicação sobre como a Filosofia foi ocupando espaços na primeira metade da década passada é o mapeamento publicado por Gontijo et al. (2004).

e anos de escolarização. Essa presença da Filosofia fora da academia ainda assiste a outras iniciativas como publicações difundidas em bancas de revistas e instituições não acadêmicas que promovem a difusão da Filosofia por meio de cursos, palestras e publicações. Todas essas iniciativas estão implicadas nessa disputa pelo sentido da Filosofia e de seu ensino.

Se voltamos ao discurso oficial do Ministério da Educação sobre a escola, para buscar sentidos da presença da Filosofia nessa instituição, podemos delinear um pensar sobre o Ensino Médio reforçando tópicos constituintes do papel da escola, como a socialização de saberes sistematizados; a apropriação crítica dos saberes; o colocar em interação o saber científico, filosófico e artístico com o universo das experiências e saberes prévios de estudantes; o educar pela forma como se organiza o trabalho pedagógico; o educar pela forma como se organiza a gestão democrática em seu interior e sua relação com a sociedade como um todo e com a comunidade geograficamente próxima. Infere-se, nesse contexto, um papel específico para a Filosofia nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 26):

> Cabe, então, especificamente à Filosofia a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania.

Na versão da LDB antes da aprovação da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia nas escolas de Ensino Médio, havia uma proposição que dizia que os estudantes deveriam aprender os conteúdos de Filosofia necessários ao exercício da cidadania. No trecho acima das OCNEM, também se faz uma menção explícita a respeito da relação entre a Filosofia e a cidadania. O que parece faltar lá como aqui é uma abordagem que sinalize para a Filosofia a própria necessidade ou possibilidade de problematizar o próprio conceito de cidadania.

O FILOSOFAR COMO UM PENSAR PROVOCADO

Mas qual é a demanda para a Filosofia? O que se pede a ela para que se defenda sua presença na escola? Essa resposta pode ajudar a mapear sentidos para sua presença em diferentes lugares. Também aqui há uma profusão de respostas. No *blog* do escritor português José Saramago, foi publicado no dia 18/06/2010, dia de sua morte,

o seguinte trecho de uma entrevista dada por ele à Revista do *Expresso*, que a publicou em 11 de outubro de 2008:

> Acho que na sociedade actual nos falta filosofia. Filosofia como espaço, lugar, método de reflexão, que pode não ter um objectivo determinado, como a ciência, que avança para satisfazer objectivos. Falta-nos reflexão, pensar, precisamos do trabalho de pensar, e parece-me que, sem ideias, não vamos a parte nenhuma (SARAMAGO, 2010, [s.p.]).

Poderíamos aventar que Saramago ajuda a defender uma ideia de se buscar um sentido para a Filosofia diferente do sentido que se propõe para as ciências. Haveria alguma necessidade da Filosofia como reflexão, espaço, método, e algo mais para que se possa pensar, pois parece supor a necessidade de ideias para apontar rumos à sociedade. Mesmo sem desenvolvê–la muito, podemos nos deixar inquietar por essa preocupação de Saramago, autor de singular produção literária que promovia no que escrevia interessantes provocações ao pensar. Eis um sentido interessante: pensar e fazê-lo sem um sentido pragmático. Pensar para gerar ideias que podem estar faltando.

O jornal *Estado de S. Paulo* publicou no suplemento "Aliás" do dia 28/06/2015 instigante texto do filósofo brasileiro Oswaldo Giacoia, que começava com as seguintes palavras uma constatação sobre o momento presente:

> O ritmo da modernidade é marcado pela intensificação da agitação em escala global, do ativismo e do falatório, característicos do estilo de vida em sociedades tecnologicamente desenvolvidas. Nossa cadência é determinada pela velocidade operante nos circuitos informativos e comunicacionais nos quais estamos enredados. Como disse o filósofo Adauto Novaes, somos uma civilização de falastrões, que se obstina em Facebooks, celulares, conversas virtuais, tuites (escritos na cadência da fala; ao contrário de Macunaíma, já não temos mais que aprender o português escrito e o português falado). Nunca se falou e escreveu tanto, multiplicando-se a injunção à bavardage pelos meios e canais mais diversos, acelerando vertiginosamente a temporalidade e proliferando espaços imateriais de fala e escrita conectados em redes sociais de amplíssimo alcance. O WhatsApp, em especial, tornou-se mania, uma irresistível solicitação que nos mantém permanentemente online, fazendo desaparecer nossas horas de estudo e contemplação, alterando nossas noções de urgência e emergência (GIACOIA, 2015, [s.p.]).

Recorrendo a Nietzsche, o autor diagnosticava cirurgicamente essa conjuntura:

> [...] essa curiosidade generalizada, esse anseio pela novidade, que torna tudo imperiosamente urgente, é um sintoma de corrupção do gosto e embotamento de corações e mentes, indício de uma ausência de pensamento, em que só há percepção para o elemento quantitativo, para a maximização de performances, numa alucinada e constante busca de satisfações imediatas (GIACOIA, 2015, [s.p.]).

E pouco mais a diante alertava que, paradoxalmente, é preciso parar e pensar, e isso é uma tarefa urgente. A riqueza do texto de Giacoia vai muito além do que pretendo destacar aqui. Primeiramente seu texto parece reforçar algo daquilo a que Saramago chamava a atenção, sobre a necessidade de pensar nos tempos atuais. Em ambos não há a alusão a uma necessidade de se revelar ou descobrir alguma "verdade". Se essa necessidade de pensar é perene, Giacoia apresenta elementos que permitem inferir que atualmente há aspectos específicos que de um lado parecem nos empurrar para longe da experiência do pensar e, ao mesmo tempo, denunciam essa necessidade urgente de pensar, inclusive sobre urgência e necessidade.

Ao imaginarmos como toda a comunidade escolar está imersa na sociedade com essas características, podemos inferir como uma quase ditadura da conexão e da interação digitais impacta nas vidas de cada um(a). São pressões que dificultam o espaço do pensar e submetem a definição do que é importante a uma lógica utilitária do prático "aqui e agora". Talvez esse prático, pragmático ou utilitário e urgente seja apresentado com(o) uma "verdade" da qual não se deva fugir e à qual se deva aderir.

Lembro aqui de Hadot (2014), que ensinava que a prática filosófica na Grécia antiga era optar por um modo de vida; que entrar numa escola filosófica era antes de tudo assumir um modo de vida coletivo e, obviamente, aprender a justificar esse modo de vida. Se hoje pode-se dizer do filosofar e do aprender a filosofar como exercício e experiência do pensar, pode-se afirmar que esse colocar-se a pensar é fazer um contraponto a essa velocidade alucinante dos tempos atuais, como bem abordou Giacoia. Seria uma busca de outra velocidade ou até de negar a velocidade alucinada da sociedade, e se constituiria em si mesma numa afirmação de certo modo de vida e de certa forma de relação com as verdades impostas nesse ritmo. Aqui podemos encontrar algum sentido a mais para essa Filosofia, na busca de um modo de vida diferente do atual.

Também Deleuze, ao pensar sobre as sociedades de controle, sinaliza uma postura que pode contribuir nessa construção de sentido. Ele desconfia que as minorias na sociedade não possam fazer resistência ao controle com a intensificação da comunicação e da "palavra". Ele acredita que seja necessário um outro tipo de resistência. "O importante talvez venha a ser criar vacúolos de não-comunicação, interruptores, para escapar ao controle" (DELEUZE,1992, p. 217). Em uma entrevista de 1988, ao explicar o motivo de não gostar de viajar muito, Deleuze (1992, p. 172) disse que "é preciso não se mexer demais, para não espantar os devires". Aqui também podemos pensar sobre implicações, em nossa relação com nossa época, que parecem corroborar o que nos propôs Giacoia.

Esse sentido aqui poderia ser postulado como o criar os desvios de fala, os silêncios, os vacúolos de não-comunicação e os interruptores. Se com o proposto por Giacoia tínhamos a ideia de uma resistência à velocidade, aqui temos uma resistência à comunicação, ao menos ao modo como ela impera nas redes sociais e nos meios de comunicação em geral. Trata–se de outra característica desse modo de vida que vai se desenhando.

O FILOSOFAR COMO UMA RELAÇÃO COM O QUE É CHAMADO DE "VERDADE"

Tantas "verdades" já foram afirmadas e tantas não suportaram o passar dos anos, com o desenvolvimento de pesquisas, a elaboração de novas perspectivas de abordagem. Daí que a Filosofia não tem compromisso com qualquer discurso que se apresente como "verdade", mas sim com a compreensão de como os discursos percorrem caminhos que os fazem funcionar como verdadeiros. Se tentássemos dizer isso mudando o foco do ensinar para o aprender, poderíamos dizer que na Filosofia não se aprendem verdades, mas aprende-se como os discursos se constituem como verdades; que dispositivos, e em que contextos, garantem a alguns discursos a legitimação como verdade. Aprende-se uma relação com o que é tido como verdade e verdadeiro. Foucault pode nos ajudar nessa justificação.

Pode-se dizer que Foucault foi um pesquisador cujos temas são difíceis de ser enquadradas em alguma área do conhecimento, ou pode-se dizer que eles repercutem em diferentes áreas, como psicologia, psiquiatria, criminologia, sexologia, sociologia, ciência política, linguística e antropologia. Porém, percebe-se claramente o viés filosófico perpassando suas abordagens num cuidadoso trato conceitual. Um movimento de pensamento desinstalando as coisas dos lugares comuns. E isso interessa aqui ao se pensar o sentido do filosofar e do ensino de Filosofia. Dentre os conceitos mais significativos na obra de Foucault, um que perpassa o conjunto de sua obra é o conceito de verdade. Vou aqui apresentar e comentar rapidamente dois trechos do filósofo.

O primeiro é um trecho da entrevista intitulada *Verdade e Poder* publicada no Brasil na obra *Microfísica do Poder*, que foi organizada por Roberto Machado. Nela afirma Foucault (1990, p. 12) que "a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a

múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder". Foucault lembra que as sociedades possuem seus próprios regimes de produção de verdade e os mecanismos que legitimam os enunciados.

No segundo trecho, extraído de uma entrevista ao jornal *Le Monde*, em 1980, intitulada "O filósofo mascarado" (*Le philosophe masqué*) em função do anonimato solicitado pelo entrevistado, Foucault infere sobre a relação entre a Filosofia e a verdade.

> O que é a filosofia senão um modo de refletir, não exatamente sobre o que é verdadeiro e sobre o que é falso, mas sobre nossa relação com a verdade? Lamenta-se às vezes que não haja filosofia dominante na França. Tanto melhor. Nenhuma filosofia soberana, é verdade, mas uma filosofia ou, melhor, a filosofia em atividade. É filosofia o movimento pelo qual, não sem esforços, hesitações, sonhos e ilusões nos separamos daquilo que é adquirido como verdadeiro, e buscamos outras regras de jogo. A filosofia é o deslocamento e a transformação dos parâmetros de pensamento, a modificação dos valores recebidos e todo o trabalho que se faz para pensar de outra maneira, para fazer outra coisa, para tornar-se diferente do que se é. (FOUCAULT, 2008, p.305)

Se existem diferentes perspectivas para a Filosofia em disputa, como afirmamos no início do texto, nessa aqui apresentada por Foucault, pela qual manifesto sintonia, é possível pensar numa Filosofia que problematiza tanto a verdade como a relação com ela: uma filosofia insubmissa aos discursos dominantes, ao que se apresenta como verdadeiro, e que nos torna outros do que somos.

Mais alguns traços podem ser delineados desse modo de vida possível de ser pensado para o momento atual para quem está a filosofar: problematizar os discursos que fazem alguma coisa funcionar como verdade, revelando as tramas de poder existentes e libertar-se das coisas que passam por verdadeiras e produzir de nós mesmo(a)s algo diferente do que somos. Não há definição de meta, de ponto de chegada, mas de movimento, de desinstalação de um jeito de ser; de colocar-se em devir.

SOBRE UMA POSSÍVEL TAREFA PARA A DOCÊNCIA EM FILOSOFIA

Nessas poucas linhas o que se pode propor com a Filosofia, retomando o comentado sobre os documentos oficiais, é uma fuga de verdades como aquelas sobre o

mundo do trabalho e cidadania que aprisionem o pensar nos discursos já formatados. Também pode-se propor um diagnóstico sobre o mundo atual para denunciar as verdades, os discursos e dispositivos que fazem alguma coisa ser considerada verdadeira, ao mesmo tempo que reforçamos perspectivas que comprometam a Filosofia com a produção de discursos que atribuam sentido à própria existência, inclusive daqueles que se põem a filosofar mediados pela instituição escolar.

O filósofo britânico Alfred North Whitehead (1861-1947), pesquisador na área da Filosofia da Ciência, apresenta, no trecho abaixo, uma imagem de Filosofia que pode corroborar o que aqui procuramos apresentar sobre ela:

> Se minha visão da função da filosofia está correta, ela é a mais eficaz de todos os esforços intelectuais. Constrói catedrais antes que o operário mova uma pedra, e as destrói antes que os elementos (terra, ar, água e fogo) desgastem os arcos delas. É o arquiteto das construções do espírito, e é também o destruidor delas: o espiritual precede ao material. A Filosofia trabalha devagar (WHITEHEAD, 2006, p. 10).

Whitehead chama a atenção para aspectos interessantes para pensar a Filosofia e que, portanto, permitem um pensar sobre seu ensino em qualquer espaço. Podemos pensar aí toda uma construção conceitual e a elaboração de teorias, mas também algo sobre nossos tempos e que a Filosofia tem essa característica peculiar de trabalhar devagar. Isso é muito interessante de ser pensado, ainda mais nesse mundo de velocidades a que estamos submetidos como já citado acima.

Seja no que pudemos ver na definição de papel para a Filosofia na escola conforme elaboração das Orientações Curriculares Nacionais, citada na introdução do texto, seja pelas demandas pela Filosofia feitas nas citações de Saramago e Giacoia, e na proposição específica com Foucault a respeito da verdade, temos reforçada essa hipótese de trabalho segundo a qual pouco sentido faria pensar a Filosofia e seu ensino comprometidos com algum ensino ou alguma busca da verdade. Pelo que foi dito ao longo deste texto, pode-se postular que a tarefa de quem trabalha com o ensino de Filosofia seja novamente mapear filosófica e pedagogicamente o território dessa relação de docência para repensá-la.

Uma outra postura docente é necessária para uma Filosofia que não ensina verdades, mas se apresenta como modo de vida, uma forma de vida com posicionamento sobre o mundo em que se vive como já apontado neste texto acima. Talvez seja o caso de retomar as perguntas mostradas por Cerletti no início deste texto e respondê-las novamente. Porém com contornos na relação de docência que progressivamente am-

pliem uma relação direta de cada estudante com a Filosofia sem necessitar da mediação docente. Como no dizer de Onfray (2002, [s.p.]):

> O Professor é aquele que conduz, que aponta o Norte, o Sul, e depois diz ao aluno: "vire-se, você, faça o seu próprio caminho". Nietzsche dizia que um bom mestre é aquele que ensina os alunos a se desligarem dele. Então é preciso ensinar as pessoas a se desligarem de seus mestres, a serem mestres de si mesmas. É um estranho paradoxo, mas nós, professores, somos feitos para não existir. O que interessa é que as pessoas tenham uma relação direta com a filosofia, na qual eu serei apenas um mediador. Eu sou feito para desaparecer.

O que parece difícil é pensar o planejamento, o currículo, o uso do livro didático e cada aula com essa perspectiva, em função das condições de trabalho a que normalmente docentes estão submetidos. O diagnóstico apresentado mais no início do texto, feito por Giacoia sobre a sociedade atual, também envolve docentes em suas práticas. Sempre temos urgências e exigências a impedir uma relação diferenciada na docência. O que Onfray afirma acima está muito em sintonia com o que Deleuze (2001) já afirmava em entrevista conhecida como o *Abecedário de Gilles Deleuze*, concedida a Claire Parnet. Nessa entrevista, ele falou sobre essa relação de docência e como entende o papel docente. A docência ocupou uma parte importante de sua vida. Em sua visão os professores devem ensinar aos estudantes os benefícios da solidão, ajudá-los a estarem reconciliados com a própria solidão.

Poderia dizer que se nosso tempo é veloz, produz muita informação e exige muita comunicação, também é muito barulhento. Parece não suportar o silêncio. O caminho da Filosofia e seu ensino poderia ser um que passasse também pela produção do silêncio, pela vivência do silêncio e, nele, construir problemas e respectivas ferramentas para tratar de tais problemas, tendo a Filosofia como modo de vida. Ao desnaturalizar discursos quaisquer, se opera um reorganizar discursos e produzir sentidos.

Não há um fora da caverna, não há uma verdade acima das demais verdades e acima das relações de poder. Não há um paraíso passado que nossa investigação e ação perseguiria recuperar. Não há uma definição de futuro inscrita nos genes, cuja pesquisa incessante há de descobrir e guiar a ação humana. O que se tem é um amanhã absolutamente aberto, seja na temporalidade do planeta, seja na temporalidade das práticas humanas, dentre elas o ensino de Filosofia.

Se o que temos pela frente é um caminho a construir, Comte-Sponville explicita um sentido para o ensino de Filosofia que dialoga com o que temos proposto até aqui:

> Ninguém pode filosofar em nosso lugar. É evidente que a filosofia tem seus especialistas, seus profissionais, seus professores. Mas ela não é uma especialidade, nem uma profissão, nem uma disciplina universitária: ela é uma dimensão constitutiva da existência humana. Uma vez que somos dotados de vida e de razão, coloca-se para todos nós, inevitavelmente, a questão de articular uma à outra essas duas faculdades. É claro que podemos raciocinar sem filosofar (por exemplo, nas ciências), viver sem filosofar (por exemplo, na tolice ou na paixão). Mas não podemos, sem filosofar, pensar nossa vida e viver nosso pensamento: já que isso é a própria filosofia (COMTE-SPONVILLE, 2002, p. 13).

A ação docente no ensino de Filosofia poderá ser aquela que não sente necessidade de fazer um marketing pela Filosofia, dado que não se tem que convencer ninguém. Poderá ser aquela que se faz Filosofia enquanto se ensina e se aprende a filosofar na contingência e finitude que qualquer saber e prática experimenta. Talvez exigirá uma postura que não fique apoiada na autoridade, não tenha na avaliação a garantia de envolvimento e que esteja aberta às perguntas que emergem de estudantes numa escuta atenta que os oriente na solidão acima proposta, mas que caminha junto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: ‹http://www. planalto. gov. br/ccivil_03/leis/l9394.htm›. Acesso em: 22 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. *Orientações curriculares do ensino médio.* Volume III Ciências Humanas. Brasília: MEC, 2006.

CERLETTI, Alejandro. O ensino filosófico e a reflexão sobre o presente. In: KOHAN, Walter; Leal, Bernardina (Orgs.). *Filosofia para Crianças.* Petrópolis: Vozes, 1999.

COMTE-SPONVILLE, André. *Apresentação da Filosofia.* São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 11-16.

DELEUZE, Gilles. *O Abecedário de Gilles Deleuze.* Entrevista concedida a Claire Parnet. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, TV Escola, 2001.

_____. *Conversações.* São Paulo: Editora 34, 1992.

DE MASI, Domenico. *O futuro do trabalho*: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial. J. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

FOUCAULT, Michel. O Filósofo Mascarado. In: MOTA, Manoel Barros de (Org.). *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento.* Ditos e Escritos II. Trad. Elisa Monteiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. Verdade e poder. In: MACHADO, Roberto (Org.). *Microfísica do poder.* 9.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

GIACOIA, Oswaldo. Ansiedade sem aplicativo. *O Estado de São Paulo,* São Paulo, 27 jun. 2015. Disponível em: ‹http://alias.estadao.com.br/noticias/geral,ansiedade-sem--aplicativo,1714488›. Acesso em: 30 jun. 2015.

GONTIJO, Pedro Ergnaldo. *Os professores de Filosofia no Ensino Médio Regular das escolas públicas do Distrito Federal*: práticas e sentidos em construção. 2003. 127p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

_____. Pensando uma docência nômade: apontamentos a partir do Deleuze (aluno e professor) do abecedário. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 6/7, p. 101-111, 2006.

_____. Ensino e Educação Filosófica. *Pólemos*, v. 4, n. 7, p. 6-17, 2015.

GONTIJO, Pedro Ergnaldo et al. O ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. *Cad. Cedes*, v. 24, n. 64, p. 257-284, 2004.

GONTIJO, Pedro; VALADAO, Erasmo Baltazar. Ensino de Filosofia no ensino médio nas escolas públicas no Distrito Federal: história, práticas e sentidos em construção. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 24, n. 64, p. 285-303, set./dez. 2004.

HADOT, Pierre. *Exercícios espirituais e Filosofia antiga.* Trad. Flávio Fontenelle Loque e Loraine de Fátima Oliveira. São Paulo: É Realizações Editora, 2014.

NEVES, Ricardo. *O novo mundo digital: você já está nele*: oportunidades, ameaças e as mudanças que estamos vivendo. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2007.

ONFRAY, Michel. Entrevista concedida a Alcino Leite Neto. *Folha de São Paulo*, São Paulo, Caderno Sinapse, 17dez. 2002. Disponível em: ‹http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult

1063u260.shtml›. Acesso em: 20jul.2016.

SARAMAGO, J. *Outros Cadernos de Saramago.* 2010. Disponível em: ‹http://caderno.jose-saramago.org/2010/06/?page=2›. Acesso em: 03 fev. 2016.

WHITEHEAD, Alfred North. *A ciência e o mundo moderno I.* Trad. Hermann Herbert Watzlawick. São Paulo: Paulus, 2006.

7

A ESPECIFICIDADE DO FILOSOFAR NO ENSINO DE FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO

Lidia Maria Rodrigo

A INICIAÇÃO AO FILOSOFAR NO NÍVEL MÉDIO

O significado do filosofar no ensino de Filosofia determina-se conforme os diferentes graus escolares e área de formação em que é exercitado. Nas escolas de nível médio, o filosofar é dotado de uma especificidade que o distingue e diferencia de seu sentido e exercício no curso universitário de Filosofia, onde se dá a formação dos professores da disciplina.

O que significa o filosofar no nível médio? Em termos gerais, aprender a exercitar a própria razão, uma meta formativa que Descartes já havia proposto na primeira metade do século XVII, ao romper com as concepções aristotélico-tomistas de educação. O fato de se perseguir objetivo semelhante mais de três séculos depois disso indica que não parece tão simples alcançá-lo.

Minha opção pela abordagem do tema no âmbito do nível médio deve-se ao fato da disciplina Filosofia ser relativamente recente como componente curricular e, apesar de se ter progredido na discussão dos vários aspectos envolvidos na docência filosófica, considero haver ainda dificuldade para determinar a especificidade do filosofar nesse

nível de ensino, fortemente contaminado pela estrutura curricular dos cursos de graduação em Filosofia. E, entretanto, este é um ponto crucial para que a disciplina tenha significado e cumpra sua função nesse nível escolar.

Para determinar a especificidade do ensino de Filosofia no nível médio torna-se necessário abrir mão de concepções inerentes ao processo de formação do especialista em Filosofia, seja em relação à significação do que seja filosofar, seja em relação ao sentido da docência filosófica. É preciso abrir mão, por exemplo, da idéia de que o cultivo da Filosofia deve ficar restrito aos especialistas e admitir a possibilidade de difundi-la para um público de iniciantes, ainda que com objetivos distintos e mais modestos, mas nem por isso menos importantes do ponto de vista educativo, tanto em relação ao seu valor cognitivo e social, como em termos de sua contribuição no equacionamento de questões existenciais.

Percebo que algumas pessoas têm dificuldade em admitir tal possibilidade devido ao receio de estarem perpetrando uma espécie de atentado à natureza do saber filosófico. Alguns especialistas da área sequer admitem falar em ensino de Filosofia no nível médio: não sendo viável reproduzir o modelo da especialização, preferem abrir mão do seu ensino a concebê-lo nos moldes de uma iniciação, definitivamente incapaz de atingir os mesmos padrões formativos.

É inegável a necessidade de preservar parâmetros que garantam a fidelidade à natureza do saber filosófico, evitando sua descaracterização e/ou banalização. Por outro lado, torna-se imprescindível criar formas específicas para viabilizar uma modalidade do filosofar apropriado à faixa etária dos estudantes, ao seu horizonte cultural e ao nível de escolarização em que a disciplina está inserida. A determinação dessa especificidade contribui para o esclarecimento dos termos do debate atual sobre o ensino da Filosofia no secundário no sentido de responder às demandas que têm sido formuladas sobre sua implementação.

Um problema frequentemente apontado em vários estudos sobre as licenciaturas e também em matérias veiculadas na mídia reside na distância entre a formação dos professores e as práticas de ensino em sala de aula.

Entendo que, em certo sentido, tal distância torna-se inevitável devido às diferenças entre o ensino universitário, voltado para a formação do especialista, e o nível médio, voltado para o ensino do iniciante em Filosofia. Por outro lado, a viabilização do ensino de Filosofia no nível médio supõe a criação de alternativas docentes capazes de superar esse impasse, ou seja, solucionar o distanciamento entre a formação do professor e os requisitos de sua atuação como docente.

Portanto, o primeiro problema a ser enfrentado pelos docentes de Filosofia consiste em encontrar uma forma de articular a formação que tiveram no ensino superior com

aquela que devem dispensar aos seus alunos na escola secundária, evitando que o ensino de iniciação degenere em uma reprodução deformada ou caricata do ensino superior destinado a estudantes que se especializam.

Penso que a reflexão sobre essa questão tem de ser balizada por dois fatores:primeiro, trata-se de conceber uma forma do filosofar que deve ser exercitada na modalidade de iniciação e não de especialização; em segundo lugar, por tratar-se de uma disciplina inserida em um currículo escolar, seus objetivos não podem ser concebidos apenas em função dela própria, mas articulados com os demais componentes curriculares, que devem convergir para os mesmos fins formativos. Nesta perspectiva, é preciso determinar que tipo de contribuição a Filosofia como disciplina escolar pode oferecer ao processo formativo institucional em que seu ensino está inserido.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE FILOSOFIA

A instrução inicial dos professores é obtida em curso de nível superior voltado, portanto, para a formação do especialista em Filosofia. Como especialista, o licenciado, tanto quanto o bacharel, deve ter domínio sobre os conhecimentos específicos de sua área. Por isso, a História da Filosofia constitui a espinha dorsal dos cursos universitários, quero dizer, a leitura dos filósofos e textos mais significativos dos diferentes períodos históricos, a fim de que os graduandos adquiram um conhecimento razoável sobre os principais temas da tradição filosófica.

Dizer que o professor precisa ter um domínio especializado do seu saber de referência, significa admitir que sua formação comporta, obrigatoriamente, conteúdos mais extensos e mais complexos do que aqueles que irá levar para a sala de aula do ensino médio. Embora nem todo tema e/ou autor estudado na universidade possa ser trabalhado com o aluno do nível médio, insisto que essa formação é imprescindível ao professor: só quem conhece a Filosofia com profundidade será capaz de explicá-la em termos simples aos iniciantes.

Contudo, o conhecimento especializado da Filosofia, embora imprescindível, não é suficiente, sendo necessária também uma formação didática. Em sentido amplo, didática significa a arte de ensinar. Em sentido específico, a didática da Filosofia deve trabalhar com os processos de ensino/aprendizagem em seu campo de atuação, o que demanda o cruzamento dos conhecimentos dessa especialidade com o saber didático pedagógico; o primeiro objetiva responder à indagação “o que ensinar?” e o segundo à indagação “como ensinar?”.

Assim, é tarefa do professor conceber uma forma pela qual o conteúdo adquirido durante seu percurso formativo possa converter-se em saber escolar, de modo a exer-

cer com competência seu papel de mediador entre o aluno e o saber filosófico. Compete às disciplinas de licenciatura fornecer instrumentos para isso, o que nem sempre ocorre, a julgar pelas críticas que lhes são feitas frequentemente. Julgo que tais críticas são pertinentes quando se referem à inadequada instrumentalização didática do licenciando, mas descabidas quando expressam a expectativa de que tais disciplinas forneçam receitas prontas para serem postas em prática. A função das licenciaturas é fornecer instrumentos didáticos para a docência em uma área específica, mas, por meio dessa mediação instrumental, é responsabilidade do professor construir seu próprio discurso pedagógico ou promover a transição de sua formação especializada para o ensino de iniciação perante seus alunos.

Nos cursos de licenciatura em Filosofia, lamentavelmente, as formações filosófica e didática apresentam-se desarticuladas, o que evidencia suas deficiências na capacitação do professor pelo ângulo da área específica em que irá atuar: as disciplinas de conteúdo filosófico e as de natureza pedagógica costumam caminhar paralelamente devido à divisão de trabalho entre os professores dos departamentos de Filosofia e os das faculdades de educação. Tenho constatado que ainda é muito comum a falta de interesse dos especialistas da área em atuar na formação de professores. Em algumas instituições de nível superior, disciplinas como Didática da Filosofia, Metodologia do Ensino de Filosofia e os Estágios Supervisionados são atribuídas a profissionais de outras áreas porque nenhum professor de Filosofia se dispõe a assumi-las. Os alunos, por sua vez, cobram das licenciaturas uma formação mais específica, isto é, focada em sua capacitação para a docência de Filosofia no nível médio. Na resposta a tal demanda, o PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência), financiado pela CAPES, tem desempenhado papel importante, ao propiciar oportunidades de articulação entre a formação teórica os desafios práticos, produzindo alternativas pedagógicas e materiais didáticos para as aulas da disciplina. É lamentável que um programa tão importante e bem sucedido atualmente se veja ameaçado em sua continuidade, afetado pelo corte de verbas no campo educacional.

Acredito que a formação do bom professor, em certo sentido, acaba por ser mais exigente do que a do bacharel, porque supõe, além de uma sólida cultura filosófica, a capacidade de estabelecer relações entre os temas clássicos e as questões contemporâneas, entre as referências da tradição em que o professor foi formado e as questões que emergem das experiências de seus alunos, para não falar do desafio de construir dispositivos facilitadores da aprendizagem para os não iniciados.

ENSINO DO INICIANTE EM FILOSOFIA

A Filosofia cultivada na escola secundária tem em vista o iniciante em Filosofia que, via de regra, não pretende nem tem como ir além de um nível preliminar de conhecimento. Costuma-se atribuir aos alunos iniciantes vários tipos de dificuldades para lidar com a complexidade da Filosofia, mas creio ser preciso considerar a outra face da mesma moeda: a dificuldade do professor para ensinar alunos iniciantes. Enquanto sua formação se deu sob a forma de um contato especializado/erudito com a Filosofia, a docência no ensino médio exige que esse saber seja pensado sob novo registro ou reformulado para tornar-se acessível aos iniciantes.

Apesar de haver consenso em relação ao princípio pedagógico de que o papel da Filosofia no ensino médio não é formar filósofos, ainda é comum que a escolha de conteúdos e a determinação dos objetivos do ensino nesse nível estejam colados às grades curriculares dos cursos de graduação em Filosofia. A tentação do professor de transpor mecanicamente para a sala de aula do nível médio os conteúdos do seu curso de graduação é grande, principalmente quando as disciplinas da licenciatura falham no oferecimento das condições e do apoio necessário à criação de procedimentos didáticos apropriados a esse nível de ensino.

Como observado anteriormente, a formação dos professores de Filosofia na universidade se dá por meio de um estudo especializado; ao se tornarem docentes do nível médio têm de enfrentar o desafio de oferecer aos seus alunos um ensino diferente daquele que tiveram. Como transitar da formação que tiveram como especialistas para conceber e ministrar aos seus alunos um ensino de iniciação?

Na modalidade de iniciação, o conhecimento filosófico deve tornar-se acessível para pessoas que não têm a intenção de especializar-se nele, cujo potencial interesse pela Filosofia justifica-se pela possibilidade de apropriar-se e usufruir de uma forma cultural importante na História ocidental. Tendo como ponto de partida o absoluto desconhecimento da tradição filosófica, a ação pedagógica tem de planejar um passo a passo aquisitivo, graduando dificuldades e simplificando conceitos de modo a tornar a Filosofia acessível. Traduzir em termos simples um saber especializado não é tarefa fácil. Só quem conhece um assunto em sua complexidade é capaz de simplificá-lo sem cair no simplismo, quero dizer, apresentá-lo de forma simples sem, contudo, deixar de evidenciar o que é essencial.

O fato de haver elementos comuns nos dois níveis de ensino – o tratamento de temas filosóficos, o recurso à História da Filosofia e o uso de textos dos filósofos – não significa que na escola de nível médio esses elementos devam ser trabalhados de modo semelhante ao que ocorre no ensino superior. Na escola secundária eles têm

uma especificidade e a reflexão sobre ela torna possível esclarecer em que termos seria desejável conceber o ensino de Filosofia nessa instância educativa. Em que pese os debates e reflexões sobre o tema, uma questão ainda insuficientemente resolvida é a da especificidade do ensino de Filosofia no nível médio, suas diferenças em relação ao ensino universitário.Temos, então, de indagar: na modalidade de iniciação, quais as especificidades do ensino de Filosofia no nível médio?

ESPECIFICIDADE DOS TEMAS FILOSÓFICOS

A determinação dos conteúdos a serem desenvolvidos no ensino médio deve ser coerente com a formação pretendida.Como não se trata de formar o especialista, não há necessidade de comprometer-se com uma abordagem exaustiva das partes que compõem a organização disciplinar do saber filosófico nas grades curriculares dos cursos de graduação em Filosofia, nem com uma leitura sistemática da História das ideias filosóficas. É preciso levar em conta que alguns temas e problemas absolutamente imprescindíveis à formação do professor são inadequados ao ensino de iniciação.

Acredito que a contribuição da Filosofia ao processo formativo do jovem secundarista precisa estar a serviço da construção do significado da cultura para ele próprio, como sujeito ético e como agente político-social. Nesta perspectiva, cabe priorizar a aquisição de noções filosóficas e o desenvolvimento de algumas habilidades intelectuais que contribuam para que o estudante amplie sua compreensão da realidade, amadureça e fundamente concepções e valores que lhe permitam emitir juízos e fazer escolhas sobre os dilemas com que vier a defrontar-se em sua existência como pessoa e como cidadão.

Outro aspecto que merece atenção é a adequação dos conteúdos a serem abordados ao tempo disponível em sala de aula, que é bem escasso, e que por isso impõe a obrigação de ater-se, sobretudo, aos temas imprescindíveis à formação pretendida. Priorizar os temas mais relevantes à formação do secundarista implica em excluir assuntos que seriam interessantes em segundo plano, bem como abrir mão de preferências pessoais em nome do interesse social daquilo que é mais relevante na formação dos alunos.

Portanto, torna-se importante abordar temas e problemas que viabilizem a explicitação das significações epistemológicas, éticas, políticas e estéticas inerentes às práticas do indivíduo e da sociedade, bem como o questionamento e a crítica dos preconceitos e ideologias que permeiam os discursos e racionalizações destas práticas. Trata-se, em suma, de pensar criticamente a experiência humana, visando capacitar o jovem para participar da construção de uma sociedade menos excludente, mais justa e humana.

A aprendizagem da reflexão bem fundamentada e o exercício do pensamento crítico propiciados pela Filosofia constituem ferramentas importantes na efetivação desse perfil formativo no âmbito da escola de nível médio. Como afirma Antônio Joaquim Severino, “O conhecimento é a única ferramenta de que a espécie humana dispõe para dar sentido e orientação à sua existência histórica” (DIÁLOGO, 2011, p. 368).

Entretanto, nunca é demais insistir no caráter das interrogações a serem formuladas sobre a experiência humana: elas não são endereçadas aos especialistas, mas a todo ser humano preocupado com uma compreensão e uma prática consequente no seu tempo e na sua sociedade.

ESPECIFICIDADE NO USO DE TEXTOS FILOSÓFICOS

O pensamento filosófico, inclusive sob a forma de iniciação, não pode prescindir do estudo das obras dos filósofos por meio de alguns trechos ou excertos; mais uma vez, o uso dos textos filosóficos no secundário tem uma especificidade que o distingue do estudo que se faz deles na universidade. No secundário, os textos não constituem objetos de estudo em si mesmos, sendo selecionados e usados em função do problema que colocam, de modo a servir de apoio ao conhecimento e análise dos temas desenvolvidos em sala de aula, sendo imprescindíveis para viabilizar uma melhor formulação dos problemas e também como suporte para uma reflexão mais bem conduzida. Os textos filosóficos, desde que bem escolhidos, constituem condição essencial à execução de um exercício de pensamento; digo essencial, porque sem eles esse tipo de trabalho não poderia ser realizado.

Assim, a especificidade do uso do texto filosófico no ensino médio consiste em promover uma interlocução entre as significações que ele traz e a própria experiência do estudante enquanto leitor. Não se busca, como na universidade, uma forma erudita de leitura, que faz do texto um objeto prioritário de conhecimento com remissão a outros textos correlatos.

No ensino médio o estudo dos textos filosóficos não é um fim, mas meio de diálogo qualificado com temáticas culturais; portanto, essa aproximação é feita com o objetivo de haurir neles referências apropriadas ao esclarecimento sobre as questões formuladas, visando promover um confronto entre suas significações e a bagagem cultural do leitor, sempre a serviço da atividade reflexiva.

O uso de um texto filosófico não consiste somente ou essen-

> cialmente em buscar informações no texto, mas em buscar informações a partir do texto sobre uma questão, um conceito ou um problema e, ao mesmo tempo, fazer um juízo sobre o que o texto nos ensina (RAFFIN, 2002, p. 16). (Tradução minha.)

Isso implica admitir que muitos textos filosóficos são dotados de uma fertilidade de conhecimento que ultrapassa as condições históricas e referências teóricas em que foram escritos, fornecendo instrumentos para nutrir nossa própria reflexão a partir das interrogações que formulamos sobre nossa visão de mundo, valores e modo de pensar. Tal apropriação subjetiva do texto pelo leitor-sujeito permite ir além da recepção passiva de seu conteúdo, estimulando uma iniciação ao filosofar ou pensar por conta própria, como por exemplo, aprender a questionar algo que parecia incontestável dentro dos padrões socialmente estabelecidos, exercitar a crítica frente a ideias e valores que pareciam óbvios à primeira vista, colocar em questão certos consensos enganadores ou equivocados que permeiam o senso comum.

Tenho a impressão de que esta apropriação subjetiva dos textos filosóficos deve parecer extremamente abusiva ou mesmo transgressiva aos olhos dos especialistas, uma vez que fere certos parâmetros acadêmicos de rigor científico. Tal procedimento que, segundo algumas opiniões, não encontraria justificativa no âmbito da formação especializada, tem sua razão de ser quando se tem em vista uma iniciação filosófica voltada para a formação, não do especialista, mas do jovem estudante como sujeito ético-político. Além disso, o interesse do aluno do nível médio pela Filosofia cresce na proporção em que ela adquire uma significação subjetiva para ele, relacionando-se com seu horizonte pessoal de experiências, conhecimentos e valores.

É importante que a leitura dos filósofos seja fecunda e formadora, privilegiando um contato reflexivo e aberto em termos daquilo que o texto dá a pensar, de modo a tornar indissociáveis aprender Filosofia e aprender a filosofar.

ESPECIFICIDADE NA ABORDAGEM DA HISTÓRIA DA FILOSOFIA

Pelo que foi dito anteriormente, fica implícito que não considero desejável que no nível médio a História da Filosofia constitua a espinha dorsal dos programas de ensino, mas sim referencial para a discussão dos temas/problemas que compõem o conteúdo programático.

Tendo a endossar a proposta de fazer da abordagem de temas/problemas o foco do ensino filosófico, o que não deve nem pode excluir a História da Filosofia; é preciso,

contudo, especificar o modo de lidar com ela:penso que não deve ser ensinada isoladamente, como se fosse objeto prioritário, ou mesmo ordenada segundo sua sistematização histórica convencional.

A História da Filosofia indubitavelmente ocupa posição central na formação universitária, pela qual passaram os professores do ensino médio. A tentação desses professores de reproduzir o curso que tiveram parece quase irresistível, precisamente devido à sua relevância na formação que receberam como especialistas nesse campo do conhecimento. Cumpre reiterar que as prioridades não são as mesmas nos dois níveis de ensino; assim, no nível médio o recurso à História da Filosofia não tem como finalidade a aquisição de uma erudição acadêmica; ela atua de forma indireta, como elemento mediador ou referência a ser apropriada pelo aluno segundo as necessidades de abordagem dos temas/problemas que compõem o programa de ensino, não demandando, portanto, o conhecimento de todo o sistema de pensamento de determinado autor.

> Os textos da tradição e da modernidade filosófica alimentam a reflexão, abrindo-a para a realidade: no secundário, eles são os mediadores para pensar a experiência, o conhecimento: o objeto do texto conta mais do que o texto como objeto. Um estudante está interessado no que pensou Descartes, não porque foi Descartes quem pensou, mas porque o que Descartes pensou interessa ao seu próprio pensamento e à sua própria vida (RAFFIN, 2002, p. 155) (Tradução minha.)

Não se trata apenas de compreender corretamente as ideias dos filósofos e de saber explicá-las em sua lógica própria, reduzindo-se a Filosofia à História da Filosofia, mas, a partir de seus referenciais, debater também os temas e problemas que são relevantes na nossa cultura e assim, gradualmente, aprender a filosofar.

ESPECIALIZAÇÃO E INICIAÇÃO: DUAS FACES INTERCAMBIÁVEIS

Reconhecer a especificidade da docência filosófica no nível médio implica em admitir a diferença entre saber especializado e saber de iniciação: o saber especializado, imprescindível à formação do professor, não pode ser mecanicamente reproduzido na sala de aula do secundário. É preciso ter em conta que o filosofar nesse nível de ensino caracteriza-se pelo cultivo de formas preliminares de exercício do pensamento crítico e do discurso argumentativo, com o objetivo de oferecer ao jovem estudante instrumen-

tos para desenvolver-se como ser humano por meio de uma reflexão racional sobre si mesmo, sobre sua relação com os outros e com o mundo em que vive.

Na Grécia antiga, o sentido da Filosofia como *paideia* consagrou-se como um saber formador de homens. Não se deve perder de vista esta dimensão ao pensá-la como disciplina no nível médio, à qual cabe contribuir com o projeto formativo-institucional em que está inserida e que visa formar os jovens como sujeitos éticos para a convivência político-social e para a fruição dos bens culturais.

A construção de um saber didático-filosófico apropriado ao aluno iniciante supõe a reformulação do saber especializado ou saber de referência.

> Assim, a filosofia que é ensinada no nível médio é produto de uma ação que desloca o saber especializado de seu contexto originário de produção – as universidades e agências de pesquisa – para submetê-lo a uma nova configuração, cujas regras – seleção, simplificação, síntese, sequenciamento, etc. – não se originam de nenhuma lógica interna à filosofia, visto que elas se pautam por objetivos sócio-educativos e não por exigências fundamentalmente lógicas (RODRIGO, 2009, p. 86).

Portanto, ao contrário do que por vezes se propõe, não se trata de reduzir a formação teórica do professor, o que comprometeria sua qualificação, mas encontrar canais que permitam transitar da educação especializada para o ensino de iniciação. Com efeito, somente o professor que possui uma boa formação como especialista na área terá competência para levar a cabo as operações indispensáveis para promover o intercâmbio entre especialização e iniciação filosóficas, de modo a criar as condições necessárias à viabilização de uma forma inicial do filosofar no nível médio.

REFERÊNCIAS

DIÁLOGO com Antônio Joaquim Severino. *REP – Revista Espaço Pedagógico*, vol. 18, n. 2, Passo Fundo, pp. 358-73, jul./dez. 2011. Disponível em: ‹http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2434/1572›. Acesso em: 16 jul. 2015.

RAFFIN, Françoise (coord.). *Usages des textes dans l'enseignement de la philosophie*. Paris: INRP; Hachette-Éducation, 2002.

RODRIGO, Lidia Maria. O filósofo e o professor de Filosofia: práticas em comparação. In: TRENTIN, Renê; GOTO, Roberto (Orgs.). *A Filosofia e seu ensino*: caminhos e sentidos. São Paulo: Loyola, 2009.

8

O FILOSOFAR E SEU ENSINO

Valter Ferreira Rodrigues

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao me deparar com temas que refletem sobre o filosofar e o ensino de Filosofia, parto de uma concepção acerca dessa temática sobre a qual tenho me dedicado há algum tempo e que me faz compreender os processos de ensino-aprendizagem dessa disciplina como processos de mediação para a vivência escolar daquilo que chamo de *experiência do filosofar*. Ao falar de experiência quero indicar um tipo de atividade no qual o sujeito da ação (agente) não opera apenas sobre algo externo a si, mas me refiro a uma ação na qual o próprio sujeito também é afetado por seu agir. Portanto, trata-se de um tipo de atividade que afeta aquele que pratica a ação e o modifica. É nesse sentido que a experiência do filosofar, enquanto atividade teórica e prática, é uma atividade do pensamento e da ação (práxis) filosóficos.

Minha compreensão do filosofar na escola ou do ensino da Filosofia como espaço de promoção de experiências pessoais e partilhadas do filosofar decorre da maneira como eu mesmo entendo a Filosofia, isto é: um tipo de saber historicamente constituído, mas, sobretudo, como uma determinada experiência do pensamento, capaz de afetar não apenas o modo como alguém pensa, mas também como age. Enquanto saber historicamente constituído, a Filosofia corresponde a um produto da inteligência e compõe o esplêndido patrimônio intelectual e cultural que os seres humanos vêm produzindo e reunindo ao longo de séculos de nossa história. Como afirma Severino (2007, p. 19), a Filosofia "é tida como uma forma de conhecimento ao lado de outras formas de conhe-

cimento – como o senso comum, o mito, a religião, a arte e a ciência, que também são outros tantos esforços do homem compreender essa mesma realidade".

Contudo, além de ser um produto da cultura, uma obra intelectual, um tipo de saber que reúne em si conteúdos específicos e que, consequentemente, demanda métodos próprios de se ensinar, a Filosofia também deve ser vista como uma *experiência*, um *exercício* filosófico, uma *ação* do pensamento, isto é, um *filosofar*, propriamente dito. Nesse sentido, um ensino baseado unicamente em uma concepção histórica da Filosofia acabaria por se tornar um estudo das produções filosóficas, com pouca ou quase nenhuma abertura para a experiência do filosofar. Comumente esse tipo de ensino converte o ensino em uma atualização de lembranças e mesmo em propostas que visam ao estudo de temas e/ou eixos temáticos de caráter filosóficos, como os propostos, por exemplo, pelas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+) de 2002 (BRASIL, 2002) e as Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (OCEM) de 2006 (BRASIL, 2006). Contudo, como afirma Gallina (2004, p.360), a determinação de temas "não assegura que as atividades desenvolvidas pelo professor de Filosofia sejam uma atividade propriamente filosófica". Apoiada nas ideias de Deleuze e Guattari (2009), a autora assevera que mesmo que as propostas temáticas representem a tradição filosófica e mesmo que a escolha dos temas seja pautada por critérios filosóficos, ainda assim pode–se perder de vista "uma condição inerente à atividade do filósofo: a criação conceitual, o nascimento do novo" (op. cit., p. 361).

Enquanto experiência, a atividade filosófica é aquilo que torna possível a existência da própria Filosofia. Não há Filosofia sem experiência do filosofar, mesmo quando se considera toda a produção filosófica até hoje criada. Sem confundir-se com uma *creatio ex nihilo*, isto é, uma "criação a partir do nada", a atividade filosófica não consiste em um movimento de repetição de dados ou na rememoração de algo absoluto. O filosófico é, antes de tudo, uma força de criação e seu ensino uma experiência de criatividade.

Esses dois modos de compreender a Filosofia – como produto e como experiência –, a despeito de uma pretensa dicotomia entre eles, estão, na verdade, profundamente imbricados. Trata-se de uma relação entre aquilo que já está constituído e é composto pela multiplicidade das produções filosóficas e aquilo que ainda não está pronto e que corresponde à experiência contínua do pensamento que, de tempos em tempos, cria e recria o universo conceitual filosófico (RODRIGUES, 2012). É sabido que a pesquisa filosófica, desde o seu surgimento, é perpassada pela diversidade e pelo embate de ideias, a ponto de, no conjunto de sua História, se poder falar não em uma única e unívoca Filosofia, mas de filosofias que se alternam entre si, algumas vezes convivendo em relativa harmonia no interior de uma escola filosófica, ou que divergem radicalmente e promovem novas possibilidades e caminhos para o pensamento.

Defendo que toda atividade filosófica é criadora ou criativa e nela há sempre uma intrínseca relação entre o pensar e o agir, compreendendo a experiência do filosofar como uma atividade ao mesmo tempo teórica e prática. Experimentar ou exercitar-se na atividade criativa da Filosofia é fazer a experiência do filosofar. Aquele que se aproxima da Filosofia só a vive ou a experimenta (ou Filosofa), à medida que ele próprio é capaz de criar "sua" própria filosofia ou novas "versões" da Filosofia (ASPIS, 2012). Quanto ao ensino e à aprendizagem da Filosofia, correspondem ao exercício filosófico ou à prática pessoal da atividade filosófica. Uma atividade, cuja principal característica é criar, produzir, inventar novos saberes e novas práticas (filosóficas) e que se configura como uma *experiência crítico-criativa do pensamento e da ação filosóficos*.

O ENSINO DA FILOSOFIA E O FILOSOFAR NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICO-ACADÊMICAS BRASILEIRAS

Conforme o que escrevi em outro lugar (RODRIGUES, 2015), a partir de uma pesquisa que realizei entre os anos de 2012 e 2013, a noção do que seja o filosofar é bem variada entre os que têm se dedicado à pesquisa sobre o ensino da Filosofia no Brasil. A partir da análise de um conjunto de textos científicos composto por artigos, teses e dissertações realizadas entre os anos de 1997 e 2013, disponíveis no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)[31], verifiquei que em todas as produções analisadas afirma-se uma clara correspondência entre a Filosofia e o filosofar, isto é, nenhuma das produções científicas dissocia a Filosofia de sua atividade e demonstram que não se pode apenas tratar de uma "Filosofia-dado", deixando de lado a "Filosofia-ação", enquanto prática ou exercício do filosofar. Todavia, as análises realizadas também mostraram que explicitar ou refletir profundamente sobre o que é o filosofar não era o principal objetivo dos textos analisados, ou seja, o tema do filosofar não consistia no objeto de estudo desses documentos, embora, permeasse toda a reflexão contida neles.

Também verifiquei que as produções pesquisadas, implícita ou explicitamente, adotam uma determinada concepção acerca da prática filosófica e, a partir disso, justificam sua compreensão sobre o ensino de Filosofia e sobre o papel do professor e da escola. Portanto, diferentes concepções de Filosofia levam a diferentes concepções

31. Foram selecionados 43 textos no total: 24 artigos, 9 teses e 10 dissertações. Todas as produções selecionadas tratam do ensino do ensino de Filosofia. Além das produções científico-acadêmicas brasileiras, também fizeram parte do estudo todos os documentos do MEC que tratam do ensino da Filosofia, com exceção dos chamados marcos legais (leis, resoluções etc.).

acerca do que é o ensino da Filosofia e do próprio filosofar. De modo geral, a pesquisa identificou, pelo menos, cinco grandes modos de compreensão da Filosofia e sua prática ou exercício nos documentos. Neles a prática ou a ação de filosofar é comumente entendida a partir de cinco ideias predominantes; a do filosofar como *questionamento; reflexão; condição humana; instrumento de transformação do mundo; pensamento rigoroso*. Não pretendo aqui elucidar cada uma dessas concepções e os interessados poderão ter acesso a um resumo das análises realizadas através de um texto que foi publicado pela Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) e cuja referência encontra-se junto às demais referências no final deste ensaio. Apenas ressalto que, de modo geral, as produções analisadas estabelecem uma necessária correspondência entre a Filosofia e o filosofar, distinguindo a Filosofia enquanto dado – isto é, enquanto um tipo de saber historicamente constituído e portador de uma determinada herança e tradição – da "Filosofia-ação", enquanto exercício, prática do filosofar. O estudo mostrou que é possível estabelecermos alguns "princípios" para um ensino filosófico da Filosofia, isto é, um ensino que seja uma oportunidade para os estudantes fazerem a experiência do filosofar.

ACERCA DO FILOSOFAR E DE SEU ENSINO

Em primeiro lugar, podemos afirmar que *não há distinção entre a Filosofia e filosofar*. A pesquisa mostrou que ora a Filosofia é compreendida como questionamento, como reflexão, tal como afirmam os documentos oficiais do MEC, ora como parte essencial da natureza humana, como um instrumento crítico de transformação do mundo. No entanto, em nenhuma dessas prerrogativas há uma separação entre ato e potência: seja como reflexão, como questionamento, condição ou crítica, a Filosofia só se realiza na ação, como atividade do filosofar e, portanto, ela só será, por exemplo, reflexão no exercício desta, na atividade de refletir. Mesmo quando afirmamos, no diálogo com os documentos analisados, que a reflexão não é exclusividade da atividade filosófica, não podemos deixar de reconhecer que os documentos estão sempre acenando para essa característica definidora da Filosofia: o fato de esta se constituir sempre como uma ação, um exercício, uma experiência. Uma vez aceito esse primeiro princípio, os estudos e análises me conduziram a uma segunda conclusão, a de que o *filosofar consiste em uma atividade de natureza teórica e prática, pois se refere ao modo como pensamos e agimos*.

Para mim, a atividade filosófica é sempre um exercício da práxis, isto é, uma atividade de natureza teórica e prática, com desdobramentos no plano da práxis. Mesmo aqueles documentos que acentuam a característica reflexiva e/ou questionadora da atividade filosófica apontam que essa atividade está intrinsecamente associada à práxis. Recordo que quando os documentos do MEC foram lançados antes da promulgação da Lei nº 11684/08, que determinou a obrigatoriedade dos ensinos de Filosofia e de Sociologia no Ensino Médio, o inciso III do Paragrafo 1º do Artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, preconizava que o domínio dos conhecimentos dessas disciplinas eram necessários ao exercício da cidadania. Portanto, a reflexão filosófica, especialmente no seu aspecto crítico, é possuidora de uma finalidade prática.

Quando a prática filosófica é concebida como uma condição humana, em virtude da identificação do ser humano com sua capacidade racional, essa prática também se define como ação prática, pois é justamente por meio de sua racionalidade que o ser humano exerce controle e domínio sobre a realidade, transformando-a. Mediante a prática racional, o homem supera o regime imposto pelas leis naturais e eleva-se acima da imediatez do dado, criando para si uma "segunda morada", uma "morada espiritual", um *oikos*, ao qual se dá o nome de "cultura". É no plano da cultura, que é mediado pelo simbólico, que o humano propriamente dito surge. Por essa razão, a ação inteligente que transforma a natureza mediante o trabalho e gera a cultura, também "produz" o ser humano. O homem, ao produzir o seu mundo, também se produz a si mesmo. É na práxis e através dela que a humanidade se forma.

A práxis, além de criar o mundo, que por definição será sempre humano, também é responsável pela manutenção e/ou desconstrução e reconstrução da realidade humanizada. Meus estudos sobre a práxis apoiam-se no pensamento do filósofo Adolfo Sánchez Vázquez, que em sua obra *Filosofia da Práxis* desenvolveu um belíssimo estudo daquilo que chamou de "práxis criadora" e que está em oposição à chamada "práxis reiterativa" ou "imitadora". A reflexão sobre esses dois tipos de práxis é fundamental, uma vez que aqui defendo o filosofar como experiência de transformação, como atividade de criação.

Como afirma Vázquez (1990), a práxis é uma atividade exclusivamente humana, pois essa atividade implica as intervenções da consciência sobre um objeto para transformá-lo, a fim de atingir uma determinada finalidade (*telos*). Por meio dessa ação prática da consciência, o resultado é alcançado em dois tempos: primeiro como ideal; segundo como produto real.

> A atividade humana é, por conseguinte, atividade que se desenvolve de acordo com finalidades, e essas só existem através do homem, como *produtos de sua consciência*. Toda ação verdadeiramente humana requer certa consciência de uma finalidade, finalidade que se sujeita ao curso da própria atividade (VÁZQUEZ, 1990, p. 189; grifo nosso).

Vázquez faz uma distinção importante na atividade da consciência ao mostrar a

diferença entre a atividade cognoscitiva e a teleológica. Segundo ele, a atividade cognoscitiva refere-se a uma realidade presente que se pretende conhecer. A teleológica refere-se a uma realidade futura ainda inexistente. A ação teleológica se torna causa de uma ação real, pois exige que sua antecipação ideal se concretize efetivamente e, "nesse sentido, é causa de ação e determina – como futuro – nossos atos presentes" (op. cit., p. 191). No entanto, Vázquez também afirma que somente a antecipação de algo ideal não é suficiente para que se busque seu resultado *real*[32]. A exigência de realização é fruto de uma necessidade humana, que só se satisfaz ao se atingir o resultado que prefigura. Portanto, apenas a atividade cognoscitiva não nos levaria a agir. Em outra passagem, Vázquez diz que:

> [...] não se conhece por conhecer, mas sim a serviço de uma finalidade, ou série de finalidades que pode ter como elo inicial o da conquista da verdade. [...] a atividade da consciência, que é inseparável de toda verdadeira atividade humana, se nos apresenta como elaboração de finalidades e produção de conhecimentos em íntima unidade. Se homem aceitasse sempre o mundo como ele é, e se, por outro lado, aceitasse sempre a si mesmo em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo nem de transformar-se. O homem age conhecendo, do mesmo modo que – como veremos adiante – se conhece agindo (VÁZQUEZ, 1990, p. 192).

Por estar intimamente ligado a uma ou mais finalidades, todo conhecimento traz consigo uma exigência de realização, de tornar-se real. Essa necessidade (humana) – que há pouco foi citada e que é responsável por buscar a realização das finalidades preconizadas pela consciência – é a necessidade de uma transformação, que surge de uma não aceitação do mundo e de si mesmo conforme está. É importante notar seu papel fundamental para o estabelecimento da práxis. Acredito que essa experiência de "inconformidade", aqui apresentada como necessidade de mudança, possua, na verdade, diversas maneiras de se manifestar na experiência humana. A busca da transformação é um condicionante para a atividade prática.

O mundo humano é o mundo da práxis e como tal está sempre em construção – quando faz surgir o novo ou quando modifica, transforma sua composição, reinventando-se – ou está em constante manutenção, quando procura garantir a conservação do seu próprio *status quo*. A partir disso, podemos falar de dois tipos diferentes de práxis: uma responsável pela transformação profunda do mundo e do próprio ser humano, denominada de práxis *criadora*, e outra chamada de práxis *reiterativa* ou imitativa.

32. Vázquez contrapõe os conceitos de "ideal" e "real", se afastando da tradição platônica e de outras filosofias que adotam o paradigma ideonômico.

A práxis criadora permite que o ser humano enfrente novas necessidades e situações. Embora o ser humano não viva em um estado de constante criação, criar é a primeira e mais vital necessidade humana. A ação criadora se distingue pelo grau de consciência ou de participação consciente do sujeito no processo de transformação. Quanto maior for o grau de consciência que o sujeito tem de sua prática e de si mesmo como ser "prático" e atuante, mais próximo ele estará de uma consciência da práxis. Simplesmente saber o que faz não garante uma prática criadora, assim como não se deve pensar que na prática reiterativa a consciência está ausente. Vázquez chama atenção para a importância do desenvolvimento de uma consciência reflexiva da práxis, ou seja, do desenvolvimento de uma consciência que se volta sobre si mesma (autoconsciência) e sobre as atividades materiais. Nesse processo, a Filosofia enquanto filosofia da práxis se constitui como essa reflexão autoconsciente da prática e na forma de uma práxis *reflexiva*, promovendo a superação da prática reiterativa.

A práxis reiterativa se caracteriza como um tipo de ação marcada pela submissão ao que está pré-concebido, a um modelo imutável no qual "o real só justifica seu direito de existir por adequação ao ideal [...]. É uma práxis de segunda mão que não produz uma nova realidade, não produz mudança qualitativa na realidade presente, não transforma criadoramente" (VÁZQUEZ, 1990, p. 258). Na vida social, esse tipo de adequação está presente, por exemplo, no burocratismo. As práticas burocratizadas (social, estatal, política, cultural, educativa etc.) representam um tipo de práxis degradada, inautêntica, oposta à práxis criadora. O grau de participação da consciência nesse tipo de atividade imitativa é menor e seu modo de transformar constitui-se como uma imitação daquilo que já foi criado antes. Não há margem para o improvável, para o imprevisível, para a criatividade e, portanto, essa práxis converte a ação em reprodução. A práxis imitativa é uma prática reprodutora. Mediante uma práxis reiterativa – na qual a participação da consciência é menor, isto é, na qual os sujeitos sociais não se percebem como sujeitos práticos, que constroem o próprio o mundo e que são capazes de transformá-lo – a inteligência opera na manutenção do *status quo* político, social, ético etc. Todavia, por meio de uma práxis reflexiva e principalmente crítica, instaura-se um inconformismo e a necessidade de mudar, de criar uma nova realidade e um novo ser humano. A atividade filosófica é capaz de promover esse tipo de práxis criadora ou criativa e, portanto, um ensino de Filosofia nessa perspectiva é visto como uma atividade de natureza prática, com desdobramentos no plano da práxis, por seu alcance ético e político. Trata-se de uma prática capaz de ajudar os jovens a fazerem uma experiência filosófica enquanto uma experiência de (re)criação de si mesmos e do mundo ao seu redor, como um exercício contínuo de discernimento criativo.

Nessa perspectiva podemos também adotar como outro princípio a afirmação de que o ensino filosófico da Filosofia se constitui em *locus* de produção filosófica, de experiência do filosofar comprometida ética e politicamente com a (trans)formação do

mundo por meio das práxis pessoais e coletivas, independentemente do nível e da modalidade em que a Filosofia se encontra. A experiência do filosofar se caracteriza como um exercício da inteligência que opera através do exercício da crítica ou do pensamento crítico, juntamente com a capacidade criativa da inteligência de criar e recriar sua própria compreensão acerca da realidade. É justamente esse exercício crítico-criativo da inteligência que torna possível que o sujeito crie não apenas novas compreensões acerca da realidade que conhece ou na qual se insere, mas também possibilita novas compreensões acerca de si mesmo e, à medida que a compreensão que o sujeito tem de si muda, é ele quem muda. Tal mudança "interior" não fica circunscrita ao âmbito conceitual, pois afeta os próprios valores, decisões e ações do sujeito-filósofo.

Ensinar Filosofia a partir da proposta que aqui apresento exige que escola e professor sejam capazes de desenvolver práticas pedagógicas de alto potencial filosófico. O potencial filosófico de uma ação pedagógica corresponde à capacidade que essa ação tem de levar os sujeitos nela envolvidos a fazerem uma autêntica experiência do filosofar (RODRIGUES, 2012). No ensino crítico-criativo do filosofar, as práticas pedagógicas envolvidas e as técnicas didáticas a serem aplicadas devem estar ancoradas em teorias educacionais que defendem a ação pedagógica enquanto ato criativo, processual e pessoal, voltada para a centralidade da relação professor-aluno, assim como na função mediadora da escola, do currículo etc. Considerando que todo fazer pedagógico corresponde a um conjunto de ações que visam a contribuir para os processos de ensino-aprendizagem, no ensino de Filosofia é importante avaliar que teorias e práticas educacionais têm potencial para desenvolver uma experiência filosófica nos estudantes. Acredito que, quanto mais uma teoria pedagógica, um procedimento didático ou uma determinada metodologia for capaz de promover processos de ensino e aprendizado pautados nesses princípios que acabo de explicitar, maiores serão as chances de essa teoria, essa didática e esse método possuírem um alto potencial para o filosofar.

Em minhas pesquisas busco analisar, compreender e demonstrar a possibilidade de se desenvolver uma autêntica prática filosófica com adolescentes e jovens, contribuindo assim para o exercício docente da Filosofia na Educação Básica, especialmente para os professores que atuam no Ensino Médio. Para mim, a escola é (ou pelo menos poderia ser) um lugar privilegiado para o despertar filosófico. Todavia, é preciso reconhecer que esse despertar não resulta de uma prática educativa espontânea, inconsciente ou inconsistente, mas, antes, de ações pedagógicas adequadas e eficientes. Ensinar Filosofia com vistas ao filosofar é, sobretudo, uma *opção pedagógica* e que, como toda opção desse tipo, precisa estar fundamentada sobre bases teóricas bem definidas e consistentes, capazes de fornecer o arcabouço teórico-sistemático necessário para o desenvolvimento e a aplicação de estratégias didático-metodológicas adequadas aos processos de ensino e aprendizagem em Filosofia.

REFERÊNCIAS

ASPIS, Renata Lima. Criar saídas e um ensino de Filosofia. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 17, n. 1, p. 199-215, jan./jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**.** *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCN+)**.** Brasília: MEC, SEB, 2002.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio***:** ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, SEB, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* Trad. Lucia Pereira de Lucena-Guerra; Ana Bustamante. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2009.

GALLINA, Simone. O ensino de Filosofia e a criação de conceitos. *Cad. Cedes***,** Campinas, vol. 24, n. 64, p. 359-371, set./dez. 2004.

RODRIGUES, Valter Ferreira. Considerações sobre o ensino da Filosofia e seu potencial filosófico. In: *Colóquio Internacional de Filosofia da Educação*, VI, 2012, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos*. Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

_____. O ensino da Filosofia e o filosofar nas produções científico-acadêmicas brasileiras: considerações iniciais. In: CARVALHO, Marcelo; ALMEIDA JUNIOR, José Benedito de; GONTIJO, Pedro. (Org.). *Filosofia e ensinar Filosofia*. São Paulo: ANPOF, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia*. 2.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da praxis*. 4.ed. Trad. Luiz Fernando Cardoso. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

POSFÁCIO

*Marcos Antônio Lorieri**

Pensar sobre pesquisa e ensino de Filosofia nos dias de hoje é, parece-me, uma necessidade decorrente da própria necessidade do filosofar que sofre pressões, nem sempre explícitas, para que não aconteça. Inúteis pressões, pois o que é necessário sempre tem força própria para acontecer. Mesmo que aconteça de maneiras nem sempre suficientes. Vejo isso nas manifestações de vida a ocorrerem, por necessidade da própria vida, por exemplo, nas plantinhas que brotam nas frestas do asfalto das grandes cidades, ou nas frestas das pontes e viadutos. A vida, ali, sempre irrompe com muita força, mesmo "sabendo", ou "não sabendo", das poucas chances de suas continuidades singulares. A força necessária da vida é sempre teimosa, se houver alguma infraestrutura, por ínfima que seja, para que ela tente acontecer.

Assim é com o filosofar (e com outros aspectos do humano, como a necessidade da liberdade) que teima em sempre ocorrer enquanto alguma infraestrutura, que permita o pensar, esteja presente em algum lugar e em algum tempo. O filosofar desaparecerá somente quando desaparecer o último ser humano. Faz parte do ser gente o filosofar, ainda que nem sempre ocorra da maneira considerada a melhor. Pois é uma necessidade. De sua necessidade decorre sua importância.

É uma necessidade porque diz respeito a uma busca incessante, não tanto por "a verdade", mas por alguma possível "verdadeira significação" para o existir, julgada como tal em certos espaços/momentos culturais. As significações são indicadoras de caminhos ou percursos e, pelo andar da História, parece que, sem caminhos julgados possíveis, os humanos sentem-se "perdidos". Daí a necessidade dessa busca. Se, de fato, ela é necessária, deve ser feita. Vejo o filosofar como sendo a concretização da busca pelas significações, ou por algum sentido, ou direção, para o existir. Algum sentido que pode, de alguma maneira, ou por alguma razão, ser alterado ao longo da vida.

* Professor Titular no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, graduado em Filosofia pela USP (1968), mestre (1982) e doutor (1996) em Educação pela PUCSP e ex-Professor Associado na PUCSP (1974-2006).

Ligo estas ideias com a distinção apontada por Hannah Arendt, a partir de ideias de Kant, como ela diz, entre pensamento e conhecimento: o conhecimento diz respeito à ciência (busca de "verdades") e o pensamento à Filosofia (busca de "significado", ou de significações). Diz ela em *A vida do espírito*: o pensar, o querer e o julgar (1995): "Essa distinção entre verdade e significado parece-me não só decisiva para qualquer investigação sobre a natureza do pensamento humano, mas parece ser também a consequência necessária da distinção crucial que Kant fez entre razão e intelecto". (p.45).

Sobre essa distinção diz ela, ainda:

> Quando distingo verdade e significado, conhecimento e pensamento, e quando insisto na importância desta distinção, não quero negar a conexão entre a busca de significado do pensamento e a busca da verdade do conhecimento. Ao formular as irrespondíveis questões de significado, os homens afirmam-se como seres que interrogam. Por trás de todas as questões cognitivas para as quais os homens encontram respostas escondem-se as questões irrespondíveis que parecem inteiramente vãs e que, desse modo, sempre foram denunciadas. É bem provável que os homens - se viessem a perder o apetite pelo significado que chamamos pensamento e deixassem de formular questões irrespondíveis - perdessem não só a habilidade de produzir aquelas coisas-pensamento a que chamamos obras de arte, como também a capacidade de formular todas as questões respondíveis sobre as quais se funda qualquer civilização. (Ibidem, p. 48).

Ou seja, pensar investigando ou buscando significações, ou ainda, produzindo-as, é fundamental para a vida humana. E aí reside, se não "a", ao menos "uma das" tarefas mais importantes da Filosofia. É o pensamento, no sentido acima indicado, que oferece possibilidades de rumos, de sentidos, pois "homens que não pensam são como sonâmbulos", conforme diz Arendt (1995, p. 48). E, por não pensarem, buscando investigativamente pelas possíveis significações, eles perdem a habilidade de conhecer porque perdem "a capacidade de formular todas as questões respondíveis" (idem). A capacidade de formular as "questões irrespondíveis" (para mim, as "questões de fundo") é a própria capacidade de pensar e ela é pré-requisito para fazer acontecer, inclusive, o conhecimento. Neste sentido, o pensamento inquisitivo é um instrumento para o conhecer: "O pensamento pode e deve ser empregado na busca de conhecimento" (ARENDT, 1995, p. 48), ainda que, ao ser utilizado assim, "ele nunca é ele mesmo; ele é apenas servo de um empreendimento inteiramente diverso" (ibidem), acrescenta.

A partir destas considerações, vejo o filosofar/pesquisa, como um caminhar necessário na busca de possíveis verdades em relação a possíveis significações para o existir humano. Há sempre um "sonho", ou um grande e profundo desejo de que algum verdadeiro sentido possa ser encontrado. Como diz Jean Ladrière[34] (1979, p. 31), o sentido, a significação, é sempre um horizonte em direção ao qual o ser humano caminha, ou deveria caminhar. Não como sonâmbulo, mas como um ser que escolhe direções e luta por elas. As direções, por nós produzidas e assumidas, são nossas teleologias necessárias. Consciente, ou inconscientemente, sempre as temos. E são elas que têm disputado, muitas vezes ferozmente, o palco da História. Vejo tudo isso como um grande conjunto da obra humana, obra para a qual o filósofo precisa oferecer sua contribuição como pesquisador privilegiado, pelo fato de ter desenvolvido ferramentas próprias que se vão aprimorando ao longo do tempo.

Temos várias tarefas como pesquisadores-filósofos: identificar caminhos já percorridos desta investigação, proceder à sua análise crítica, acrescentar algo a eles, por exemplo, ajustes ou novos caminhos. Além destas, temos a tarefa de dar a conhecer os resultados dessas pesquisas para os demais seres humanos e incentivar o surgimento de novos pesquisadores para a área. Para essa tarefa, um caminho áureo é o ensino de Filosofia ou do filosofar.

Com relação à primeira tarefa, a da pesquisa, penso que não devemos ter medo, ou vergonha, de buscar pela verdade, ou por verdades. Ou de buscar por significações verdadeiras. Ou, ao menos, de buscar pela sua possibilidade. Este horizonte, julgo eu, não deveria nunca ser retirado da mira do filósofo que se engaja na luta histórica pelos sentidos. A luta pela verdade possível, ou a luta por significações possivelmente verdadeiras, parece-me ser uma única luta. Sempre uma utopia, mas uma utopia possível, pois parte da ideia da possibilidade de algum "lugar" (*topos*) a se ter em vista no caminhar da vida.

Já na apresentação deste livro, o tema da busca ou da demanda pela verdade e por sua problematização, por parte da Filosofia, é posto com clareza, ainda que, como é dito, ela seja posta sob suspeição. Gosto da pergunta provocativa: "Se a Filosofia continua insistindo nessa senda, não o faz, digamos, envergonhadamente?" E gosto, ainda mais, de me sentir provocado pelo que segue a esta pergunta: certas pesquisas em Filosofia têm se reduzido (se este é o termo; penso que sim) a enunciar discursos, ou comentá-los, fugindo temerosamente de anunciar, ao menos, projetos de busca de alguma verdade.

34. "[...] o sentido não se mostra como um objeto nem como um sistema de objetos. É este elemento impalpável que atravessa todos os objetos e todos os sistemas, religando-se ao movimento universal da manifestação. Tal movimento é a irradiação do originário: reduz o visível à sua fonte e o impele para horizontes sempre mais vastos que ele só faz anunciar" (LADRIÈRE, 1979, p. 31). Mesmo que não se aceite que haja um originário sentido a clamar pela sua manifestação, a ideia de significações ou de sentidos como horizontes progressivamente possíveis e variáveis, pode ser utopicamente rica para as direções a seguir na História humana. Se não clamamos pelo originário, clamamos por sentidos: uma necessidade.

A reflexão que o livro provoca não é tarefa fácil, mas foi encarada com seriedade e competência pelos autores desta obra tão oportuna e bem encaminhada nas suas duas partes que abordam apropriadamente os dois temas: o da pesquisa, hoje, em Filosofia e o do ensino de Filosofia ou do filosofar (ou de ambos conjuntamente, eu acrescentaria).

Apresentarei, aqui, considerações que dizem respeito às duas temáticas tratadas. Mais em relação à segunda, por ser um campo de estudos ao qual tenho me dedicado com maior empenho.

No tocante ao tema primeiro, não sei dizer se a pesquisa que se faz hoje é uma nova sofística e, menos ainda, se diz respeito a uma das duas mencionadas. Quem busca produzir ou se aproximar da *sofia* é sempre o *sofós*. Deve ser sempre o bom sofista que deve ter a "benquerença" da *sofia*. E esta busca somente é boa para os seres humanos se for um esforço realmente engajado na História das lutas pela satisfação dessas necessidades e feito, este esforço, com todo o rigor conceitual possível. O filósofo, afinal, deve ser o melhor amigo do conceito, li em algum lugar. Mas penso que sua amizade, mais do que com o conceito por ele mesmo, deve ser com o pensamento conceitual, pois que o fazer Filosofia deve ser uma contínua experiência de pensar conceitualmente, apanhando, neste pensar, o máximo possível da totalidade dos sentidos aí presentes e o máximo possível dos seus enganos, ou do que lhes falta, para oferecer a esses sentidos os devidos ajustes e complementações. Esta é uma tarefa histórica, não de um filósofo apenas, mas de toda a humanidade, para a qual todos os filósofos são chamados a colaborar.

Diz bem Viesenteiner ao afirmar: "[...] temos de ser genuínos filhos do nosso tempo, mas simultaneamente temos de poder ser capazes de dar as costas a esse mesmo tempo, com algum sucesso de distância crítica, de modo a sermos capazes de enxergar nossos próprios pontos cegos". Isso, parece-me, diz respeito ao "fazer pesquisa filosófica engajada e com rigor conceitual". É diferente do apenas ficar na superfície dos fatos, ou apenas na realidade fenomênica. Há mais do que isso na História humana: há múltiplas relações que constituem esta realidade e que não se dão a conhecer sem o devido e rigoroso aprofundamento na sua busca. Os olhos da mente que fazem a leitura por dentro da realidade (*intuslegere*, de onde vem "inte-ligência", ou a capacidade de leitura por dentro) devem poder captar progressivamente as relações que articulam os devires do real. Não há como não se engajar neste real para dele extrair as significações aí dadas (sempre as há, resultantes de múltiplas relações) e para, se for o caso, produzir outras que esta mesma realidade indica serem as melhores, ao menos para este momento histórico. A pesquisa filosófica, vista desta maneira e por isso mesmo, não para nunca. Não só: ela se serve das ferramentas desenvolvidas pelas pesquisas já produzidas antes. Daí a importância da continuidade das pesquisas no interior das produções filosóficas historicamente acumuladas. Daí a sábia afirmação de Viesenteiner: "Assim como o genuíno filosofar não se faz exclusivamente de exegese de gabinete, pesquisa em Filosofia também não se faz sem uma sólida bagagem da História da Filosofia". Afirmação que é enriquecida pela citação de Kant que a segue e que propugna a reunião do domínio de uma cultura filosófica ampla e profunda, com o pensar por si mesmo, com autonomia. Mas, como isso pode ocorrer "numa época que já não pensa"? Esta é a pergunta do segundo texto. Será que se pode responder afirmativamente a esta questão? Penso que não, pois, todas as pessoas pensam. Nem sempre pensam bem, como já apontava Dewey que propunha que a principal finalidade da educação escolar deveria ser ensinar a pensar bem. Diz ele: "[...] afirmamos enfaticamente que esta (a educação), em seu aspecto intelectual, consiste na formação de hábitos de pensar despertos, cuidadosos, meticulosos" (DEWEY, 1979, p. 85-86.) Talvez seja correto afirmar que estamos em uma época na qual muitas pessoas não pensam bem, isto é, não pensam de maneira desperta, cuidadosa e meticulosa, como o propõe Dewey que junta a estes adjetivos outros como reflexivo e crítico. A citação de Deleuze, posta por Wanderley J. Ferreira Jr., aponta para o risco da utilização dos textos dos filósofos (uma referência inevitável na pesquisa filosófica, como é dito) quando o são de maneira a impedir uma verdadeira experiência do pensar por parte dos que buscam o filosofar. Defendo que o pensar bem pode ser aprendido, se houver incentivos para isso nas escolas, por exemplo. Aulas de, e pesquisas em Filosofia, podem e devem ser momentos ricos de experiências de pensar bem, de um pensar engajado nas problemáticas do nosso tempo, como já apontado, o que é reforçado com estas palavras de Ferreira Jr., ao final do seu texto: "Trata-se, portanto, de reviver e encarnar a Filosofia em nossas pesquisas sempre com o propósito de reinventá-la, pensando não sobre os pensadores, mas com eles, o nosso próprio tempo e nós mesmos".

Uma das características do nosso tempo, e de nós mesmos nele, é a presença inconteste daquilo que Aquiles von Zuben denomina de "tecnociências com sua operatividade essencial". Ele aponta as tecnociências e sua operatividade como o outro da Filosofia e de toda a cultura humanística. A Filosofia situa-se na dimensão simbólica que, conforme diz, não consegue e nem deve querer dominar e controlar a dimensão tecnocientífica. Ambas as dimensões devem dialogar entre si até porque "a humanidade sempre foi politécnica e polissimbólica". Mas isso tem sido de difícil compreensão por parte de certa tradição antropológica que vê apenas na dimensão simbólica o caminho da constituição do humano. Por que não o diálogo entre estas duas dimensões constitutivas da humanidade? Como diz von Zuben, "a ausência de diálogo leva a um esfacelamento da Filosofia, debilita o pensar, produzindo totalitarismos de pensamento ou tiranias da mente dogmática". Estas ideias alimentam a reflexão sobre o que deve constituir o filosofar, o pesquisar filosofando e o ensino de Filosofia, que deve sim ser um exercício de pensar filosoficamente com a ajuda ou na companhia dos filósofos que já fizeram esta experiência, havendo sempre a atenção reflexiva e crítica para com "o outro exterior", seja ele qual for.

Isso fica reforçado por estas suas palavras preciosas: "Embora se deva reconhecer, sem nenhuma dúvida, que ainda façamos parte de uma humanidade na qual prevalece a dimensão simbólica, somos densamente tocados pela outra dimensão que se impõe progressivamente, a da operatividade tecnocientífica. Ambas moldam o viver do homem contemporâneo". Mas parece ser oportuno, neste momento de nossa História, pensarmos em transcender "a era do discurso único e dogmático" (por parte do simbólico), o qual "interrompe o diálogo e destrói um dos traços específicos do humano, a busca da compreensão do sentido". Volta-se, aqui, à questão do sentido, ou à questão da possibilidade das significações verdadeiras.

Este esforço do filosofar, pela sua necessidade/importância, não pode se submeter aos caprichos da institucionalização transformando o filósofo e o professor-filósofo em seus funcionários. Esta é uma denúncia importante de Patrícia Velasco, o que a encaminha para não concordar com um filosofar sofístico a serviço de interesses burocratizados, mas também a não concordar que a sofística grega tenha sido a negação pura e simples do filosofar. Não se pode pensar Filosofia sem argumentação, que é processo necessário para a sustentação de escolhas por respostas às perguntas ou aos problemas postos: "[...] a atividade filosófica é constituída, essencialmente, por problematização, reflexão, conceituação e argumentação", diz ela, insistindo em que "a argumentação constitui-se como traço constitutivo de cada filosofia, ocupando um lugar significativo nessa última". Um dos aspectos importantes da sofística era a argumentação. Talvez se possa dizer que esta é uma característica da "boa sofística": aquela que trabalha com argumentos válidos e não com sofismas. Esta maneira de ser inclui algo que é fundamental: o acolhimento e o respeito ao outro no diálogo que a argumentação honesta exige. Não há e nem pode haver, aí, o argumento da força (seja ela qual for) e sim a força do argumento. A argumentação, diz Velasco, "pressupõe o direito de todos à opinião, sendo uma arte democrática que substitui a força, a coação e a violência como recursos persuasivos". Trata-se, como é dito no texto, reportando-se a Perelman e Olbrechts-Tyteca, de uma nova retórica, cuja "alma" é o diálogo na acepção que lhe dão estes autores e Walton, Freire e Gadamer. A Filosofia seria, nesta perspectiva, um duplo diálogo: de um lado, "dos pensadores com seus pares, com a tradição e com os problemas do seu tempo" e, de outro, uma vivência do filosofar como experiência dialógica. Isso, por certo, não é próprio do "filósofo-funcionário", aquele que impede as oportunidades do pensamento, porque apenas reitera o já pensado e, pior, o já pensado escolhido a propósito por certos interesses dominantes. Daí uma indicação esperançosa no final do texto: "Se o pesquisador em Filosofia é um funcionário, o professor pode ser, no espaço da sala de aula, filósofo: aquele que efetivamente – e afetivamente – pratica a Filosofia, vivenciando o filosofar como experiência dialógica".

As questões relativas ao "filosofar no ensino de Filosofia", tema da Parte II do livro, são postas mais enfaticamente a seguir e se ligam com o final do texto de Velasco.

Se ela acentua a importância da boa argumentação como caraterística importante e constitutiva do filosofar, não única, os textos que a precederam insistem nas demais caraterísticas, em especial na centralidade da pergunta ou da problematização e não na busca de respostas possivelmente verdadeiras, ainda que sujeitas a revisões. A pergunta, agora, é sobre o "em que consiste o filosofar perseguido e visado no ensino da disciplina de Filosofia?".

Ele consistiria fundamentalmente em sempre perguntar como um grande esforço por fazer ver a todos (inclusive aos filósofos) as encruzilhadas ou as dificuldades do existir humano? Este perguntar abdicaria, pela sua quase impossibilidade, de buscar verdades? Por conta desta abdicação, contentar-se-ia apenas com a produção de discursos não afirmativos? Ou este ensino seria um caminhar na busca de construir perguntas substantivas capazes de provocar progressivamente experiências fundamentais de pensamento com vistas a chegar, também progressivamente, cada vez mais perto de verdadeiras significações para a vida humana, cada vez mais bem fundamentadas com bons argumentos, mesmo sabendo ser esta uma tarefa sempre inacabada? Sou pela resposta afirmativa à segunda pergunta e creio que algo neste sentido é realizado, mas não desconsidero as dificuldades às quais o texto de Andrea Diaz Genis denomina de "enfermedad de la filosofía" e que grassa no interior de muitas escolas. A principal característica apontada desta enfermidade é seu distanciamento da vida de hoje e de suas exigências. A tradição da Filosofia e do filosofar foi sempre o enraizamento na cultura de seu tempo sem perder o rigor do pensamento conceitual, como dito no início deste texto, o qual exige, por seu turno, certo distanciamento: mas não afastamento ou desconsideração. No diálogo fictício entre o personagem "Inquieto" (o professor de Filosofia) e a "Cuidadora" (a Filosofia), a ênfase é posta na necessidade do perguntar e a denúncia é focada na quase morte da perguntação, o que redundaria, caso ocorra, na morte da própria Filosofia. Diz ela que não tem nada contra a que, nas aulas, se conheça a História da Filosofia e, acrescento, se conheçam as ideias produzidas ao longo desta História. Mas isso, diz, não pode ocorrer em "detrimento del desarrollo del pensamiento libre, de la producción y creación conceptual". O texto caminha para, no final, propor que, nas aulas de Filosofia, haja espaços para o desenvolvimento de um pensamento livre, não sujeito aos controles burocráticos: "Un espacio para el filosofar que seguramente mucho tiene que ver con el ensayar, experimentar posibilidades en el pensamiento y en la realidade".

Tem havido, recentemente, uma ênfase na proposição de que as aulas de Filosofia sejam autênticas experiências de pensamento. Experimentar pensar filosoficamente é sim um bom e áureo caminho de aprendizagem filosófica a se fazer, por certo, na companhia de mestres filósofos que, nesta aprendizagem, já se exercitaram e, deste exercício, nos deixaram legados preciosos. E a se fazer, também, com a mediação de bons professores de Filosofia que, já andados no caminho deste exercício, o continuem

com seus alunos, ensinando-lhes trilhas já conhecidas e, com eles, descobrindo novas sendas. Penso que, somente assim, o bom filosofar não morrerá. E isso vale tanto para o Ensino Médio quanto para o Ensino Superior.

Pedro Gontijo insiste no tema com a pergunta: Experiências de pensamento? Para que? Para suas reflexões utiliza contribuições de Giacoia e de dizeres de Saramago em uma entrevista ocorrida pouco antes de sua morte. Giacoia faz a denúncia da falta de experiências de pensamento e Saramago insiste na necessidade do pensar, especialmente em nossos dias. Saramago diz que, hoje, nos falta Filosofia, unindo essa ausência à falta de reflexão, à falta de pensar. Ele diz que "precisamos do trabalho de pensar": um trabalho de pensar que, no caso da Filosofia, não tem e nem pode ter um objetivo determinado, como na ciência, diz ele. Talvez, o objetivo de busca de "verdades" almejadas pelo conhecimento, como diz Arendt, citada anteriormente.

Gontijo afirma que nem Giacoia e nem Saramago apontam para a "necessidade de se revelar ou descobrir alguma verdade", no caso da Filosofia. Estaria o autor afirmando a não necessidade de alguma verdade? Parece-me que não, a se levar em conta a menção que faz à informação de Hadot de que "a prática filosófica na Grécia antiga era optar por um modo de vida" e de que a participação numa escola filosófica objetivava "aprender a justificar esse modo de vida". Pergunto: assumir e justificar um modo de vida não é tê-lo como verdadeiro? Talvez, nas suas palavras, posso encontrar uma reposta para minha pergunta, quando diz: "a Filosofia não tem compromisso com qualquer discurso que se apresente como 'verdade', mas sim com a compreensão de como os discursos percorrem caminhos que os fazem funcionar como verdadeiros". De novo, porém, pergunto: basta isso? Basta compreender os caminhos que fazem com que discursos funcionem como verdadeiros? Não haveria caminhos de investigação que não apenas fazem com que discursos funcionem como verdadeiros, mas que possam validar, com bons argumentos (como o quer Velasco), pelo menos certas afirmações desses discursos e até prova em contrário?

Há algo que sempre me inquieta, que é saber se não precisamos de respostas, possivelmente verdadeiras, para nossas indagações. Precisamos somente de indagações?

Os "caminhos de vida" da antiga Grécia (apontados por Gontijo), propostos pelas diversas filosofias, não eram respostas com plausibilidade de verdade? Se não eram plausíveis, por que o esforço de sua justificação buscado nessas escolas filosóficas? Este esforço não é semelhante ao esforço proposto por Foucault na citação feita, quando diz que Filosofia é um modo de refletir "sobre nossa relação com a verdade" e, mais ainda, quando diz ser, a Filosofia em movimento, um conjunto de "esforços, hesitações, sonhos e ilusões" que visam a que nos separemos "daquilo que é adquirido como verdadeiro, e busquemos outras regras de jogo"? Quando conseguimos nos separar do que é adquirido como verdade e buscamos outras regras do jogo, não estamos

buscando outras verdades, mesmo sabendo que este outro jogo nos levará a verdades também provisórias? Seria possível separar a investigação filosófica da busca por, ao menos, alguma verdade? Defendo que não, mas defendo que o que se busca no filosofar não é "a verdade", mas sim possíveis verdadeiras significações histórica e culturalmente situadas, pois sem alguma significação, ou sem algum sentido assumido, não conseguimos dar endereços à nossa existência. Insisto sempre nos plurais: "verdades", "significações", "sentidos", "endereços".

A pluralidade de manifestações de resultados da busca filosófica – "respostas" – é uma riqueza da Filosofia, assim como a pluralidade cultural é uma riqueza da Humanidade. Da mesma maneira como a interculturalidade pode enriquecer todas as culturas sem destruí-las, os diálogos entre as diversas posturas filosóficas podem servir de enriquecimento para o filosofar. Em ambos os casos, há negações e afirmações a serem consideradas com vistas a superações, talvez nunca definitivas.

Estas ideias não me parecem longe da proposta de ensino de "uma Filosofia que não ensina verdades, mas se apresenta como modo de vida, uma forma de vida com posicionamento sobre o mundo em que se vive". Mesmo assim, há mais uma pergunta: posicionamentos não seriam "respostas"? E essas "respostas" não poderiam ser "verdades", ainda que sujeitas a revisões a partir de novos questionamentos? Esta busca por posicionamentos eu a quero entender como "um caminho a construir" a partir da dupla dotação de "vida e de razão" indicada na citação de Comte-Sponville, a qual, por sua vez, nos impele a articulá-las de tal modo que "não podemos, sem filosofar, pensar nossa vida e viver nosso pensamento: já que isso é a própria filosofia", ainda no dizer presente na citação.

Isso é a própria Filosofia que pode ser realizada na "especificidade do filosofar no ensino de Filosofia no nível médio". Esta especificidade deve contemplar o "aprender a exercitar a própria razão", como é dito por Lidia Maria Rodrigo, citando Descartes. Mas fazê-lo articulando esse aprendizado "no equacionamento de questões existenciais" (vida e razão), o que carrega em si mesmo "um valor cognitivo e social" do ponto de vista educacional, pois é disso que se trata quando se fala de ensino. A perspectiva educacional, ou formativa, nunca pode ser perdida de vista quando se fala de ensino de Filosofia, cuidando-se para "preservar parâmetros que garantam a fidelidade à natureza do saber filosófico, evitando sua descaracterização e/ou banalização".

O ensino de Filosofia no Ensino Médio, assim como em propostas de "Filosofia com ou para crianças", deve ser visto sempre como uma iniciação que deve ser promessa de busca, ao menos por alguns dos alunos, pela especialização a ser iniciada no Ensino Superior, em cursos específicos de Filosofia. Digo de especialização a ser iniciada, porque ela demora a se concretizar ao longo da vida, se é que isso ocorre. Quantos, já "formados" e com muitos anos de exercícios no filosofar e no ensino de filosofar,

sentem-se ou são, de fato, especialistas? O amor à sabedoria, a *filo-sofia*, não é mesmo uma especialidade concluída, como qualquer verdadeiro amor. Ambos se alimentam com um contínuo exercitar-se que, para ser bom, não se conclui.

O ensinar a filosofar é uma arte/profissão que depende do amor, sim, à sabedoria, mas também do preparo especializado para esse ensino. Com relação a este aspecto as ideias de Rodrigo são ricas. A começar pelas duas exigências que aponta para esse preparo.

A primeira diz respeito a uma formação especializada em Filosofia que deve ter como espinha dorsal a História da Filosofia tal como ela a entende e que comentarei após anunciar a segunda. Esta, por sua vez, diz respeito à necessária formação didática.

Com relação à primeira, vale registrar o que ela diz em relação à História da Filosofia: "[...] quero dizer, a leitura dos filósofos e textos mais significativos dos diferentes períodos históricos, a fim de que os graduandos adquiram um conhecimento razoável sobre os principais temas da tradição filosófica". Pois acrescenta: "só quem conhece a Filosofia com profundidade será capaz de explicá-la em termos simples aos iniciantes".

Eu denomino a isso, não de "História da Filosofia", mas de recurso ao que foi produzido historicamente como Filosofia, buscando ali "filósofos e textos mais significativos dos diferentes períodos históricos". A decisão pelos filósofos e textos considerados mais significativos nunca é fácil e nunca é neutra, mas deve ser feita e, em sendo feita, deve ser material necessário na formação dos docentes para que, deles, possam se servir, inclusive, na medida certa (outra dificuldade), nas suas aulas.

Denomino de "História da Filosofia" algum relato analítico (sempre não neutro) dos fatos filosóficos (os autores, suas produções e suas circunstâncias) assim considerados pela tradição filosófica. Foi o que fizeram Nicola Abbagnano, Émile Bréhier, Innocentius Marie Bochénski, Bertrand Russell e outros. Os estudos históricos das ideias filosóficas, dos seus autores e das circunstâncias histórico-culturais nas quais essas ideias floresceram e nas quais os pensadores viveram, bem como os estudos dessas ideias (até onde possível) devem fazer parte da formação dos professores de Filosofia. Somente de posse dessa formação, eles serão capazes de explicar a Filosofia, ou seja, seus conteúdos, "em termos simples, aos iniciantes". Obviamente que Rodrigo não está propondo a "simplificação" desses conteúdos, mas sim uma maneira que facilite a iniciação filosófica dos alunos. Pois, como ela diz, "é tarefa do professor conceber uma forma pela qual o conteúdo adquirido durante seu percurso formativo possa converter-se em saber escolar, de modo a exercer com competência seu papel de mediador entre o aluno e o saber filosófico". Competência que se manifesta, também, na escolha apropriada de textos filosóficos de tal modo a servirem de apoio para o estudo dos temas desenvolvidos em sala de aula e também como "suporte para uma reflexão mais bem conduzida". O caminho do aprendizado do pensamento reflexivo

e crítico pode ser um dos bons resultados do ensino de Filosofia no Ensino Médio, assim como pode ser exercitado cada vez mais em relação aos problemas vivenciados pelos alunos desse nível de ensino, auxiliados pela reflexão crítica já desenvolvida pelos filósofos e apresentada nos textos deles, selecionados pelo bom professor de Filosofia. Penso que a citação que Rodrigo faz de excerto de um texto seu indica muito bem a finalidade e os caminhos desse ensino: "Assim, a filosofia que é ensinada no nível médio é produto de uma ação que desloca o saber especializado de seu contexto originário de produção – as universidades e agências de pesquisa – para submetê-lo a uma nova configuração, cujas regras – seleção, simplificação, síntese, sequenciamento, etc. – não se originam de nenhuma lógica interna à Filosofia, visto que elas se pautam por objetivos sócio-educativos e não por exigências fundamentalmente lógicas" (RODRIGO, 2009, p. 86).

O alcance desses objetivos é caminho seguro, também, para a formação de novos interessados em serem especialistas em Filosofa, os quais demandarão espaços no Ensino Superior da área. Uma sementeira importante de interessados em cursos universitários de Filosofia é por certo, o ensino de Filosofia no Ensino Médio. Isso nem sempre é considerado pelos Departamentos de Filosofia e talvez, também por isso, eles não têm considerado tão importante a formação de professores de Filosofia. É uma não consideração, para não dizer cegueira, que pode ser uma das causas da pouca demanda de jovens pelos cursos de Filosofia.

Eu me pergunto por que razões a educação escolar é tão pouco valorizada em tantas instâncias, se é através dela que todos os formados em nível superior dão seus primeiros passos (são iniciantes, como diz Rodrigo) em seus percursos formativos? O caso do desprestígio para com as Licenciaturas (dentre elas a da Filosofia) é emblemático.

Como diz Valter Ferreira Rodrigues, no texto *O filosofar e seu ensino*, é nesse ensino que ocorrem os processos de mediação para as primeiras e importantes vivências de experiências do filosofar. Filosofar, diz, "como uma determinada experiência de pensamento" que não pode ter, no seu ensino, como base única o "estudo das produções filosóficas, com pouca ou quase nenhuma abertura para a experiência do filosofar". Pois, afirma ainda, "a atividade filosófica não consiste em um movimento de repetição de dados ou na rememoração de algo absoluto. O filosófico é, antes de tudo, uma força de criação e seu ensino uma experiência de criatividade". Experiência de criatividade que não se realiza a partir do nada e sim de uma inter-relação constante entre produções filosóficas já aprontadas e o que ainda não está pronto, e que precisa de aprontamentos para responder às sempre novas exigências históricas, o que, nas suas palavras "cria e recria o universo conceitual filosófico". Por que não iniciar os jovens neste inter-relacionamento promissor? Nesta sempre nova aventura que é a do filosofar?

Esta maneira de ver o ensino de Filosofia no Ensino Médio pode ser um caminho para motivar os alunos para as tão desejadas "experiências de pensamento" ou as tão proclamadas necessárias "aulas de Filosofia como experiências de filosofar".

Quero concluir estas considerações com um arranjo que fiz de respostas de Lidia Maria Rodrigo a uma pergunta que ela mesma coloca em seu texto e que, julgo, se casa muito bem com os textos da segunda parte deste livro.

A pergunta é: pensando-se na ideia de iniciação ao filosofar, quais as especificidades do ensino de Filosofia no nível médio?

Entendi que são três as respostas dadas.

A primeira, penso que pode ser colocada assim, a partir de e com suas palavras: a contribuição do ensino de Filosofia para a formação do jovem "precisa estar a serviço da construção do significado da cultura para ele próprio, como sujeito ético e como agente político-social". Daí a necessidade de que ele adquira certas noções filosóficas e desenvolva certas habilidades intelectuais que contribuam para que amplie a compreensão da realidade, "amadureça e fundamente concepções e valores que lhe permitam emitir juízos e fazer escolhas sobre os dilemas com que vier a defrontar-se em sua existência como pessoa e como cidadão".

A segunda, indica a necessidade de que sejam abordados "temas e problemas que viabilizem a explicitação das significações epistemológicas, éticas, políticas e estéticas inerentes às práticas do indivíduo e da sociedade, bem como o questionamento e a crítica dos preconceitos e ideologias que permeiam os discursos e racionalizações destas práticas".

Na terceira, aponta-se para a importância de esse ensino iniciante propiciar a "aprendizagem da reflexão bem fundamentada e o exercício do pensamento crítico", que "constituem ferramentas importantes na efetivação desse perfil formativo". As experiências de filosofar, por iniciais que sejam, são caminhos privilegiados dessas aprendizagens. Mas elas não são sua única finalidade.

Por minha conta coloco uma quarta finalidade que está indicada nestes dizeres: "[...] nunca é demais insistir no caráter das interrogações a serem formuladas sobre a experiência humana: elas não são endereçadas aos especialistas, mas a todo ser humano preocupado com uma compreensão e uma prática consequente no seu tempo e na sua sociedade". Ou seja, o filosofar não é privilégio de especialistas ou dos filósofos da academia. O filosofar foi criado não pelos filósofos, mas pela humanidade, como uma necessidade sua, intrinsecamente humana. Todos podem e devem filosofar e, por isso, todos devem e podem aprender a filosofar da melhor maneira possível. Este necessário aprendizado se faz no caminhar junto com os caminhos já percorridos por quem já os fez bem, e este caminhar junto com eles pode ser feito, com muitas vantagens, nas boas aulas de Filosofia.

Mas, para que tenhamos essas boas aulas, precisamos da boa formação dos professores de Filosofia, para a qual os Departamentos de Filosofia podem dar uma imensa contribuição unindo-se aos e enriquecendo os esforços já desenvolvidos no campo da Didática pelos pesquisadores da Educação.

Encerro repetindo o que escrevi no início deste texto: faz parte do ser gente o filosofar, ainda que nem sempre ocorra da maneira considerada a melhor. Pois é uma necessidade. De sua necessidade decorre sua importância. E acrescento: daí a importância da pesquisa e do ensino do filosofar e do já filosofado.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. *A vida do espírito*: o pensar, o querer, o julgar. 3.ed. Trad. Antônio Abranches, César Augusto R. de Almeida, Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

DEWEY, John. *Como pensamos:* como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 4.ed. Trad. Haydeé C. Campos. São Paulo: Nacional, 1979.

LADRIÈRE, Jean. *Os desafios da racionalidade*: o desafio da ciência e da tecnologia às culturas. Trad. Hilton Japiassu. Petrópolis: Vozes, 1979.

BREVES CURRÍCULOS DOS AUTORES

Andrea Díaz Genis

Doutora em Filosofia pela UNAM, México (summa cum laude), com pós-doutorado pela *Universidad Autonoma de Madrid* e pela *Universidad Complutense de Madrid*. Professora titular de Filosofia da Educação na *Universidad de la República del Uruguay*. Autora do livro *La formación humana desde una perspectiva filosófica. Inquietud, cuidado de sí y de los otros, conocimiento* (Prêmio Nacional de Letras do Uruguai, 2015).

Jorge L. Viesenteiner

Doutor em Filosofia pela Unicamp e Professor do Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na qual coordena o Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Fez doutorado-sanduíche na *Ernst-Moritz-Arndt Universität* (Greifswald, Alemanha), e pós-doutorado na *Radboud University* (Nijmegen, Holanda). É membro do *Groupe International de Recherches sur Nietzsche* (GIRN) da *Universität Greifswald*. Tem pesquisas sobre autores como Nietzsche, Kierkegaard, Schopenhauer, Kant, Deleuze, bem como em Literatura Estrangeira Moderna, especialmente russa e alemã. E-mail: jvies@uol.com.br.

Lidia Maria Rodrigo

Doutora em Filosofia pelo IFCH/UNICAMP e livre docente em Filosofia da Educação pela FE/UNICAMP, é professora aposentada do Departamento de Filosofia e História da Educação (DEFHE) da FE/UNICAMP. Publicou *Filosofia em sala de aula*: teoria e prática para o ensino médio (2009) e *Platão e o debate educativo na Grécia clássica* (2014), ambos pela Editora Autores Associados. E-mail: lidia@lexxa.com.br.

Newton Aquiles von Zuben

Doutor em Filosofia pela *Université Catholique de Louvain* (1970). Professor Titular da Faculdade de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da PUC-Campinas (2004-atual). Professor Titular aposentado (2001) da Faculdade de Educação da UNICAMP. E-mail: navzuben@hotmail.com.

Patrícia Del Nero Velasco

Bacharel (1996) e licenciada (1997) em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Filosofia pela PUC-SP (2000). Doutora em Filosofia pela PUC-SP (2004). Atualmente é professora adjunta IV da Universidade Federal do ABC (UFABC). Atua nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Filo-

sofia e no Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Coordena o núcleo UFABC do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO). É autora do livro *Educando para a argumentação*: contribuições do ensino da lógica (Editora Autêntica), líder do LaPE-Fil – *Laboratório de Pesquisa e Ensino de Filosofia* (UFABC/CNPq) e integrante do núcleo estruturante do Grupo de Trabalho da ANPOF *Filosofar e Ensinar a Filosofar*. E-mail: patricia.velasco@ufabc.edu.br.

Pedro Ergnaldo Gontijo

Graduado e licenciado em Filosofia, com Mestrado em Educação pela UnB e Doutorado em Educação pela UNICAMP. Professor do Departamento de Filosofia da Universidade de Brasília, na área de Ensino de Filosofia, e do Programa de Pós-Graduação em Metafísica. Áreas de pesquisa: Ensino de Filosofia; Filosofia da Educação; Ontologias Contemporâneas. E-mail: pgontijo@unb.br.

Valter Ferreira Rodrigues

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2014). Professor Adjunto da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais, no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande/PB (campus de Cajazeiras). Professor no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo Campina Grande (UFCG). Membro do GEPEFE (Grupo de Pesquisa e Estudos em Filosofia e Educação), com pesquisas na área do Ensino de Filosofia, Ética e Filosofia da Educação. E-mail: valterfilosofia@superig.com.br.

Wanderley J. Ferreira Jr.

Fez graduação, mestrado e doutorado em Filosofia na UNICAMP. Professor Adjunto III de Filosofia e Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da UFG. Áreas de pesquisa: Fenomenologia, Hermenêutica, Filosofia contemporânea: Heidegger; a questão da técnica; ciências e novos paradigmas. Pesquisa atual: Crise da razão moderna: a universidade e a formação humana em questão. E-mail: wjfj@obelix.unicamp.br.

Coleção *Maiêutica Filosófica*

Coordenadores

Jorge da Cunha Dutra

Instituto Federal Catarinense – IFC (Campus Avançado de Abelardo Luz)

Cláudia Battestin

Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ

Escopo

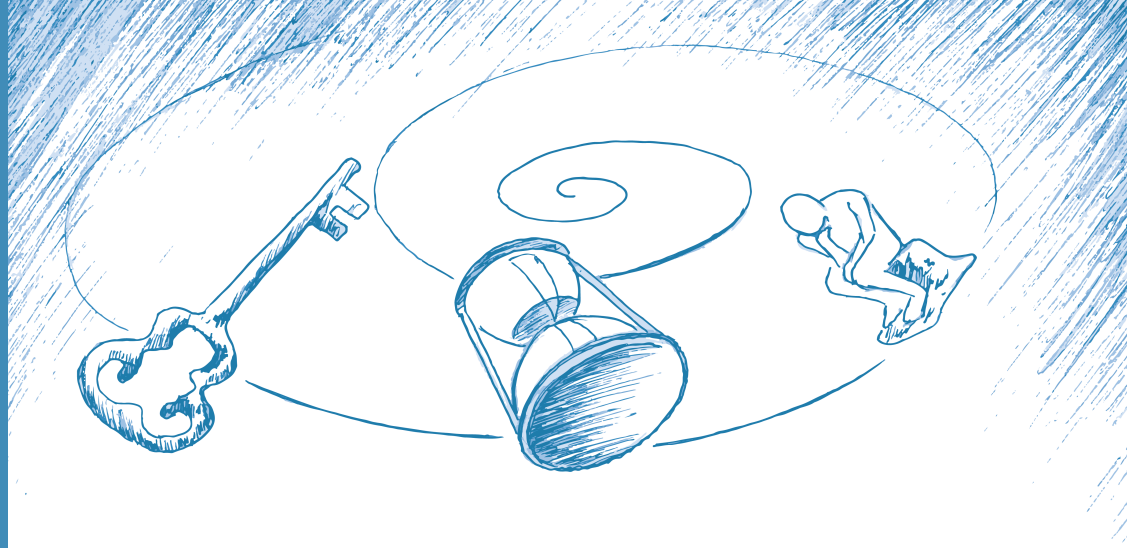
A Coleção *Maiêutica Filosófica* surgiu com o intuito de possibilitar um espaço de integração e diálogo entre professores e pesquisadores brasileiros e latino-americanos, contemplando temáticas variadas, nos campos da Filosofia e da Educação. Seu nome se inspira no método de Sócrates, o qual se valia da metáfora do parto para extrair ideias de seus interlocutores, em busca da verdade. De maneira distinta, mas com a mesma pretensão de "parir ideias", a coleção tem como objetivo "dar à luz" investigações filosóficas de educandos e educadores das mais diversas instituições do Brasil e da América Latina, valorizando a integração interinstitucional ao mesmo tempo em que promovendo o intercâmbio e a disseminação de conhecimentos.

Este livro foi composto nas fontes
Budidaya e Arsenal para o Instituto Federal
Catarinense em março de 2018.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Jorge da Cunha Dutra
Licenciado em Pedagogia (2006) pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e em Filosofia (2010) pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Mestre (2010) e Doutor (2014) em Educação pela Faculdade de Educação da UFPel. Professor de Filosofia e Coordenador Geral Pedagógico Substituto do Instituto Federal Catarinense (IFC), Campus Avançado Abelardo Luz.

Roberto Goto
Graduado e licenciado em Filosofia (1976) pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Mestre (1987) e doutor (1994) em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); doutor (2003) em Educação, também pela Unicamp. Professor do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da Unicamp.



Tendo tratado em seu primeiro tomo, Diálogos entre Filosofia e Educação, de aspectos diversos do ensino de Filosofia no contexto educacional brasileiro e das relações entre Filosofia, História e Cultura no âmbito latino-americano, a coleção MAIÊUTICA FILOSÓFICA estampa no presente volume oito ensaios sobre uma questão problemática e polêmica no que concerne tanto à pesquisa acadêmica quanto ao ensino da disciplina de Filosofia em seus vários níveis, sobretudo o médio e o superior: a questão que inquire a respeito da presença e do lugar da verdade, seja no horizonte, seja na prática mesma daquela pesquisa e daquele ensino. A variedade das abordagens se põe manifesta de modo a franquear ao leitor a visão da complexidade que o debate dessa questão assume, no panorama de uma contemporaneidade igualmente complexa e difusa – além de tensa e provavelmente em crise – quando se cuida de discutir ideias e de questionar a que realidades elas se referem.

INSTITUTO FEDERAL
Catarinense