

# SOBRE O ENSINAR E O APRENDER FILOSOFIA: REFLEXÕES ACERCA DA ESPECIFICIDADE DO ENSINO DE FILOSOFIA

*ON TEACHING AND LEARNING PHILOSOPHY: REFLECTIONS ON SPECIFICITY  
OF TEACHING PHILOSOPHY*

JENERTON ARLAN SCHÜTZ<sup>1</sup>

UNIUI - Brasil

jenerton.xitz@hotmail.com

IVAN LUÍS SCHWENGBER<sup>2</sup>

Unochapecó - Brasil

ivan.s@unochapeco.edu.br

**RESUMO:** O presente texto, de cunho bibliográfico, reflete sobre a relação entre o ensinar e o aprender filosofia. As indagações que levantamos neste artigo referem-se ao exercício da filosofia, ou seja, é possível que a filosofia seja “ensinável” e “aprendível”? É presumível que possa ser transmitida de um indivíduo a outro? Ou então devemos aceitar que a filosofia não se transmite, não se ensina e não se aprende? Para destrinchar os fios filosóficos das interrogações, o estudo decompõe-se em três partes: i) tematiza a ensinabilidade da filosofia, buscando superar a célebre discussão sobre se se ensina a filosofia ou se ensina a filosofar; ii) problematiza a aprendibilidade da filosofia; iii) desenvolve a perspectiva da especificidade da filosofia. Ademais, considera-se que o ensino e a especificidade da filosofia está no ato de criação de conceitos. É este ato que torna a filosofia propriamente filosofia, caso queiramos um ensino de filosofia “filosófica”, necessitamos desenvolvê-lo a partir dos conceitos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensinar. Aprender. Filosofia.

**ABSTRACT:** *The present bibliographic text, reflect about the relationship between teaching and learning philosophy. The questions we raise in this article refer to the exercise of philosophy, that is, is it possible that philosophy is "teachable" and "learnable"? Is it likely to be transmitted from one individual to another? Or should we accept that philosophy is not transmitted, taught and learned? In order to unravel the philosophical threads of the questions, the study is divided into three parts: (i) the thematics of philosophy, seeking to overcome the famous discussion of whether one teaches philosophy or teaches philosophy; (ii) problematizes the learning of philosophy; (iii) develops the perspective of the specificity of philosophy. In addition, it considers that the teaching and the specificity of the philosophy is in the act of creating concepts. It is this act that makes philosophy properly philosophy, if we want a teaching of "philosophical" philosophy, we need to develop it from the concepts.*

**KEYWORDS:** *Teaching. Learn. Philosophy.*

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIUI). Bolsista CAPES.

<sup>2</sup> Mestrando em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

## INTRODUÇÃO

Na obra *Ecce Homo – como alguém se torna o que é* de 1888, Nietzsche apresenta uma espécie de autobiografia intelectual, um balanço de sua vida e de seus escritos. Sobre o exercício da filosofia, ele escreveu que: “[...] filosofia, tal como até agora a entendi e vivi, é a vida voluntária no gelo e nos cumes – a busca de tudo o que é estranho e questionável no existir, de tudo o que a moral até agora banuiu” (1995, p. 18). Não obstante, seria o mesmo que dizer que a filosofia é um exercício *de* e *na* solidão.

A figura de Zaratustra é ilustrativa para a noção de filósofo que acompanha essa concepção de filosofia. Aos trinta anos, ele deixa sua terra natal e vai para a montanha, onde permanece por uma década, gozando “[...] de seu próprio espírito e solidão” (NIETZSCHE, 1994, p. 27). Na montanha, na solidão e no silêncio se produz a altivez espiritual e a “[...] arrepiante certeza da qual é impregnado e tingido, de mediante seu sofrimento saber mais do que os mais inteligentes sábios podem saber, de ter estado e ver versado em tantos mundos distantes e horríveis, dos quais ‘vocês nada sabem!’ [...]” (NIETZSCHE, 1992, p. 186). Nesse contexto, a filosofia pode ser definida como uma ação do artista que plasma, talha seu próprio espírito. É o filósofo esse artista, o escultor, mas também a pedra que se modela por meio de duros golpes de martelo que não se aplicam a outros, mas a si mesmo. A filosofia só tem sentido para aqueles que tem uma vida de sobressaltos, riscos e aventuras, permeada por sofrimentos, silêncio, solidão e dor.

Como sabiamente ressalta Alcibíades no seu elogio a Sócrates, somente aqueles que já foram mordidos pela serpente – da filosofia – “[...] estão em condições de avaliar e de desculpar as loucuras feitas ou relatadas pelo indivíduo sob a influência da dor” (PLATÃO, 2001, p. 85). Contudo, para além da experiência da mordida, Alcibíades afirma: “Eu fui mordido por algo mais doloroso e no ponto mais sensível do meu ser: o coração ou a alma – o nome pouco importa – pelos discursos filosóficos, de ação mais profunda do que a do veneno das víboras, quando atuam na alma jovem e bem nascida e a levam a tudo dizer e realizar” (PLATÃO, 2001, p. 85). A experiência do assombro de Alcibíades ter encontrado a *episteme* (conhecimento científico/verdadeiro) é uma experiência dolorosa que leva à mudança radical.

Não obstante, como para Platão a saída da caverna é um caminho inóspito, um exercício de saída da *doxa* (do senso comum, vulgar/opinião), para Nietzsche refere-se à saída do alto do cume isolado, tal movimento faz com que ambos percebam a dor e a solidão no exercício da filosofia. Entretanto, uma filosofia que resiste à facticidade e ingenuidade.

Traduzindo para o contexto deste estudo, isso significa dizer que é a partir, e sob efeito da mordida “filosófica”, que procura-se abordar a relação entre Filosofia e Ensino e Aprendizagem. A dor sentida pelo veneno filosófico provocou inquietações e motivações para o estudo, pois não podemos nos acomodar a certezas fáceis, necessitamos sempre questioná-las de novo e uma vez mais. É o convite que fica.

Nessa direção, devemos nos indagar sobre a filosofia, sendo esta um exercício de solidão, é possível que seja “ensinável” e “aprendível”? É presumível que possa ser transmitida de um indivíduo a outro? Ou então devemos aceitar que a filosofia não se transmite, não se ensina e não se aprende?

Objetiva-se, portanto, discutir as questões supracitadas e suas implicações no âmbito filosófico, logo, o manuscrito baseia-se em pesquisa interpretativa, com apoio em referências bibliográficas de pesquisadores que analisam e exploram a temática.

Nessa direção, iniciamos tematizando a ensinabilidade da filosofia, buscando superar a célebre discussão sobre se se ensina a filosofia ou se ensina a filosofar, grosso modo, há algo de específico em se ensinar filosofia? Ou, como nos lembra Comenius, é uma arte de ensinar tudo a todos, ou ensinamos através de uma didática específica? Por conseguinte, desenvolve-se a perspectiva da especificidade da filosofia, portanto, também de seu ensino, que está no ato de criação de conceitos. É este ato que torna a filosofia propriamente filosofia, caso queiramos um ensino de filosofia “filosófica” necessitamos desenvolvê-lo a partir dos conceitos.

Ademais, a ideia é a de se organizar uma aula de filosofia como se fosse uma verdadeira fábrica de conceitos, na qual professor e alunos versem os conceitos criados ao longo da história da filosofia – entendida como uma leitura filosófica de filosofias já constituídas – como ferramentas a serviço da resolução de problemas e, a partir de problemas peculiares, busquem também criar conceitos filosóficos.

## I SOBRE A “ENSINABILIDADE” DA FILOSOFIA

O verbo ensinar, do latim *insignare*, significa ‘colocar um significado’, ‘colocar um exemplo’, ‘marcar com um sinal’ e ‘despertar para o conhecimento’, tais significações nos remetem às muitas maneiras de despertarmos o conhecimento, de marcarmos o Outro e de ensinarmos. Mas, afinal, por que defender o ensino de filosofia?

Fernando Savater, em seu livro *As perguntas da vida* (2001), faz a mesma indagação, há sentido em se defender o ensino de filosofia na educação básica (ensino médio) em nossos dias? E ele respondeu:

Tem sentido empenhar-se hoje, [...], em manter a filosofia como uma matéria a mais no bacharelado<sup>3</sup>? Trata-se de mera sobrevivência do passado, que os conservadores enaltecem por seu prestígio tradicional mas que os progressistas e as pessoas práticas devem encarar com justificada impaciência? Podem os jovens, ou adolescentes, inclusive crianças, entender claramente algo que em sua idade deve parecer obscuro? Não se limitarão, na melhor das hipóteses,

<sup>3</sup> O fato de o autor ser espanhol, a expressão ‘*Bachillerato*’ remete ao ensino médio espanhol.

a memorizar algumas fórmulas pedantes que depois repetirão como papagaios? Talvez a filosofia interesse a alguns poucos, aos que têm vocação filosófica, se é que isso ainda existe, mas esses, de qualquer modo, terão tempo de descobri-la mais adiante. Então para que impô-la a todos no secundário? Não é uma perda de tempo infundada e reacionária, em vista da sobrecarga dos atuais programas de ensino médio? (2001, p. 3).

Num contexto de mundo e escola voltados excessivamente para a informação e as tecnologias, Savater considera que a filosofia não teria mesmo nada a oferecer. Além disso, o autor afirma que podemos falar em três níveis de compreensão: a informação, o conhecimento e a sabedoria; enquanto a ciência transita entre a informação e o conhecimento, a filosofia move-se entre o conhecimento e a sabedoria (SAVATER, 2001). Não obstante, “[...] não há informação propriamente filosófica, mas pode haver conhecimento filosófico, e gostaríamos de chegar a que houvesse também sabedoria filosófica. É possível conseguir tal coisa? Sobretudo: é possível ensinar tal coisa[?]” (SAVATER, 2001, p. 6).

O autor não hesita em responder de modo positivo, de tal modo que faz uma extensa argumentação em torno da filosofia como atividade, processo, e não apenas como conjunto de conhecimentos historicamente produzidos, para concluir que é possível ensinar a filosofar, como busca de respostas cada vez melhores para os problemas com os quais nos defrontamos. E, indo além, se a educação pretende ser humanizadora, ela não pode prescindir da filosofia. A questão que se coloca é: como então ensinar os jovens a filosofar?

A perspectiva de Savater (2001) é a de que o ensino da filosofia deve ser feito a partir e através de grandes temáticas, como a morte, a liberdade, a beleza, o tempo, a convivência – para citar alguns –, que devem ser trabalhados de forma problematizadora. Em outras palavras, esses temas devem ser tratados como problemas filosóficos que enfrentamos diariamente, e que vêm recebendo diferentes contornos ao longo da história.

Tornar os conhecimentos cotidianos em questões filosóficas, numa linguagem platônica, é partir da *doxa* para chegar a *episteme*, já que a *doxa* é o lugar comum de onde podemos significar o conhecimento filosófico. Assim, na mesma medida em que os jovens são levados a pensar sobre esses problemas, que em maior ou menor medida todos experimentamos em diferentes momentos de nossas vidas, também tomam contato com diferentes filósofos que, nas mais diversas épocas, se incomodaram com esses mesmos problemas e procuraram construir formas de equacioná-los que, se não nos dão uma resposta definitiva, ao menos ajudam-nos a compreendê-los de um modo melhor, assim como o nosso mundo e a nós mesmos.

Em um texto escrito em 1995, Savater já havia lançado luzes para pensarmos o tema, colocando sempre a polêmica questão do como e por que ensinar filosofia. O autor resgata as várias e diferentes críticas produzidas no pensamento filosófico

(recordamos Montaigne, Schopenhauer, Nietzsche, Sartre, Adorno, Horkheimer, para ficarmos em apenas alguns) a uma filosofia sistematizada nas e pelas escolas, que tira dela toda sua força e potencial criativo, recolocando a questão do ensino da filosofia voltado para o ato do filosofar ou para o conteúdo da filosofia.

A dificuldade de ensinar filosofia é que esta disciplina consiste mais numa atitude intelectual do que num conjunto bem estabelecido de conhecimentos, cada um dos quais poderia ser separado sem diminuição de sua força assertiva do nome do seu descobridor. Por isso, a via pedagógica mais evidente, quase irremediável, passa pelo estudo de cada uma das grandes figuras do tarot filosófico (como quem diz, os seus Arcanos Maiores) pois a comemoração de tais exemplos da filosofia em marcha – quando bem feita – é o mais estimulante para o aluno e terreno mais seguro para o professor [...]. A recomendação kantiana de que não se deve ensinar filosofia mas sim a filosofar condensa num lema a dificuldade, mas não a resolve. O distintivo do filósofo não é arengar às massas nem sequer doutrinar grupos de estudo, mas comunicar o individualmente pensado a um interlocutor também único e irrepetível (SAVATER, 2000, p. 31).

Em Kant, há uma ênfase significativa no exercício da razão, o ato de filosofar expresso pelo verbo filosofar e a problemática já fora percebido “dentre todas as ciências racionais (*a priori*), portanto, só é possível aprender Matemática, mas jamais Filosofia (a não ser historicamente); no que tange à razão, o máximo que se pode aprender é *filosofar*” (KANT, 1983, p. 407). Isto leva a impactar a forma de ensinar filosofia, uma vez que em Kant, rigorosamente, só é possível o exercício do pensamento subjetivo.

Afirmar a importância do ato de filosofar para o ensino de filosofia não nos autoriza a prescindir do conteúdo filosófico, daquilo que foi historicamente produzido pela atividade do pensar:

A atividade filosófica actual prolonga uma tradição cuja própria memória já é uma parte importante do âmbito da sua reflexão. Seria não simplesmente pretensioso, mas sobretudo ridículo e ineficaz tentar filosofar sobre qualquer tema, esquecendo ou desdenhando a constância do já pensado sobre ele ou do pensado que pode relacionar-se com ele [...]. A recordação dos filósofos é o que hoje nos legitima para filosofar (SAVATER, 2000, pp. 29-30).

Nessa direção, se ao ensinarmos filosofia, nos limitarmos a expor figuras e momentos da história da filosofia, estaremos contribuindo para afirmar a filosofia como peça(s) de museu, como algo que se contempla, se admira, mas se vê a distância, tornando-se algo intangível para nós. Mas, de outro modo, se nos dedicarmos ao ensino da filosofia, buscando o processo do filosofar permanente,

nos esquecemos daquilo que foi historicamente produzido, perderemos a legitimidade para tal ato.

Se não buscarmos o sentido no fio proveniente da tradição, o pensamento se vê, assim, na tarefa difícil de encontrar o sentido sem poder contar com os padrões universais estabelecidos como tais pelo passado. Na obra *Entre o passado e o futuro* (2013), Arendt afirma que a situação do pensamento no mundo contemporâneo é o caso de uma “herança sem testamento”. Outrossim, ela nos obriga a filosofar e reconciliar com a existência, além de buscar a sua significação no seu âmbito e não em outro mundo ou numa legalidade ou conhecimento do curso histórico no seu todo.

Não obstante, recusar a tradição do pensamento filosófico, que é a única maneira de manter viva a história, continuamente criando e produzindo, só é possível a partir dessa mesma tradição, pois, nada criaremos, se não a tomarmos como ponto de partida. Lembramos que o crescente elogio da inovação, faz considerar a inovação como uma produção do futuro que não está ancorada no passado, como se fosse possível criarmos algo a partir do nada. Se há deus, ele cria a partir do nada, os homens não criam a partir do nada, os homens criam a partir do velho, do passado, pois é essa a base da nossa inovação.

Não há como progredir numa ideia de inovação sem respeitar o velho, a tradição, a memória. Não se faz arte moderna sem conhecer a arte clássica, não se faz qualquer trabalho investigativo – artigo, monografia, dissertação, tese –, sem conhecer aquilo que chamamos de “estado da arte”, ou seja, revisão daquilo que já foi feito sobre determinado assunto, o que exige um olhar para o passado.

Por isso, precisamos adquirir os conhecimentos fundamentais que a humanidade foi lentamente construindo, as teorias explicativas básicas necessárias à compreensão geral do mundo em que vivemos e dos Outros que aqui habitam, as suas determinações históricas, filosóficas, sociológicas e artísticas mais decisivas, um domínio alegre e satisfatório da sua língua, outras línguas e outras maneiras de ver o mundo, destrezas físicas e intelectuais. Transmitir isso sem impor morais, sem apontar modos de vida, sem sugerir cenários de felicidade na Terra ou fora dela (POMBO, 2002).

Ademais, para finalizar essa primeira seção, recorreremos novamente a Savater, pois, para ele, há quatro coisas que um professor de filosofia deve manter sempre:

- primeira, que não existe ‘a’ filosofia, mas ‘as’ filosofias e, sobretudo, o filosofar [...]. Há uma perspectiva filosófica [...], mas felizmente ela é multifacetada [...].

- segunda, que o estudo da filosofia não é interessante porque a ela se dedicaram talentos extraordinários como Aristóteles ou Kant, mas esses talentos nos interessam porque se ocuparam dessas questões de amplo alcance que são tão importantes para nossa própria vida humana, racional e civilizada [...].

- terceira, que até os melhores filósofos disseram absurdos notórios e cometeram erros grave. Quem mais se

arrisca a pensar fora dos caminhos intelectualmente trilhados corre mais riscos de se equivocar, e digo isso como elogio e não como censura [...].

- quarta, que em determinadas questões extremamente gerais aprender a perguntar bem também é aprender a desconfiar das respostas demasiado taxativas [...]. (SAVATER, 2001, pp. 209-210).

O autor nos leva a considerar pulsantemente que o ensino de filosofia deve manter sua atitude primordial, que é o filosofar, não importa necessariamente sobre o que *filosofar*, mas a atitude de estar sempre numa atividade singular do questionar, indagar o mundo da vida, *crítica*; esta atividade não é privilégio de um guru, de um mestre, mas é um saber acessível, *democrático*, que se propõe a subir nos altos *cumes*. Isto implica em compreender a *fabilidade* do conhecimento humano, não a uma verdade absoluta, uma vez que somente podemos ser amigos do conhecimento (*philo-sophia*) e nunca detentores da sabedoria, o que implica manter-se em constante suspeita sobre as verdades.

Ensinar filosofia é um exercício de apelo à diversidade; é um exercício de acesso às questões fundamentais para a existência humana; é um exercício de abertura ao risco, de busca da criatividade, de um pensamento sempre fresco; é um exercício da pergunta e da desconfiança da resposta fácil. Quem não estiver disposto a tais exercícios, dificilmente encontrará prazer e êxito nesta aventura que é ensinar filosofia e aprender filosofia. Ademais, como a etimologia sugere, talvez a ensinabilidade tenha a ver com propiciar sinais e marcas que os outros possam seguir. Quem sabe também esteja ligado a oferecer um exemplo por parte de alguém que, *também e sobretudo*, aprende.

O debate sobre a filosofia, conteúdo e método, não se encera, há somente uma perspectiva pós-moderna de manter a pulsão e o espírito da filosofia na educação, enquanto forma de questionar a realidade, é neste sentido que a filosofia nunca terá um lugar seguro, o ensino de filosofia nunca será algo repouante; mas uma atitude de dor e de solidão; e para quem se propõe a atividade de filosofar, vai diariamente ter que responder o *porquê* de se *ensinar* filosofia para jovens, e conseqüentemente, a filosofar.

## 2 SOBRE A “APRENDIZIBILIDADE” DA FILOSOFIA

Como nos posicionamos a favor da ensinabilidade da filosofia, devemos agora nos perguntar se ela é “aprendível”. Os neologismos aqui utilizados não soam muito bem e podem causar desconforto. Exatamente por isso que os utilizamos. De fato, estamos demasiadamente acomodados com o fato de que algo que é ensinado é passível de ser aprendido. Entretanto, isso nem sempre acontece. A pedagogia inclusive cunhou a expressão “ensino-aprendizagem”, buscando denotar a via de mão dupla na qual deve se constituir esse processo, mas a expressão (como tantas outras) caiu num modismo maneiro e consideramos que já não significam grande coisa.

É fundamental que desconfiemos da certeza fácil de que tudo o que é ensinado é também aprendido, ou de que tudo o que é transmitido é assimilado, destarte, as sementes podem ou não germinar, depende do solo em que são lançadas. Pois bem, ensinar é lançar sementes, que não sabemos se germinarão ou não; já aprender é incorporar a semente, fazê-la germinar, crescer e frutificar, produzindo o novo, o imprevisível.

Disso podemos considerar que não necessariamente o que é ensinado é aprendido. No processo da aprendizagem não conseguimos exercer um controle absoluto, podemos planejar, executar tudo aquilo que levamos horas para planejar, tomar todos os cuidados imagináveis, mas sempre algo poderá escapar do controle, trazendo à luz um resultado inimaginável e inesperado. E esta é a beleza do processo educativo: agir, sem nunca saber qual será o resultado (concreto) de nossas ações. Ademais, uma aula pode “funcionar” muito bem em nossas cabeças, mas pode produzir situações e resultados totalmente divergentes nos alunos.

E assim lançamos nossas sementes, sem saber se darão origem a flores ou a monstros, ou mesmo a coisa alguma. A dose de incerteza presente no processo educativo, é a grande pedra no caminho de uma pedagogia moderna que se quis fazer ciência, sendo identificada por Deleuze na década de 60, onde:

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou *paideia* que percorre inteiramente todo o indivíduo [...]. O método é o meio de saber quem regula a colaboração de todas as faculdades; além disso, ele é a manifestação de um senso comum ou a realização de uma *Cogitatio* natura, pressupondo uma boa vontade como uma ‘decisão premeditada’ do pensador. Mas a cultura é o movimento de aprender, a aventura do involuntário, encadeando uma sensibilidade, uma memória, depois um pensamento, com todas as violências e crueldades necessárias, dizia Nietzsche, justamente para ‘adestrar um povo de pensadores’, ‘adestrar o espírito’ (DELEUZE, 1988, p. 270).

O que Deleuze nos quer dizer é que nem todos que leem algo de filosofia, ouvem falar de filosofia ou ainda falam de filosofia vão necessariamente filosofar. Diferente de Nietzsche, onde a dor e a solidão dos altos cumes vão fazer filosofar, em Deleuze há a diferença radical das faculdades de sujeitos, que nem se quer são *uma subjetividade*, mas um mosaico de momentos. A educação no rótulo ensino-aprendizagem é a relação de diferentes sujeitos, sentimentos, pensamentos, vontades e memórias, que devem colaborar para formar uma identidade momentânea, que no caso da educação é violentada pelo Outro, que formata, que adestra, que submete a identidade do Outro a si.

Nessa direção, consideramos que até podem haver métodos para ensinar, o que, pelo menos, serve para tranquilizar as consciências perturbadoras dos professores, mas não há métodos para aprender. O método é uma máquina de controle, e a aprendizagem está para além de qualquer controle. Para/na filosofia, isso é fundamental, apresentamos mais uma consideração de Deleuze e assim poderemos completar o raciocínio:

Aprender vem a ser tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado das circunstâncias e da aquisição, posta para fora da essência supostamente simples do saber como inatismo, elemento a priori ou mesmo ideia reguladora. E, finalmente, a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado – o saber – para dele extrair os princípios transcendentais (DELEUZE, 1988, p. 271).

Nessa direção, o aprender está na busca do mistério, que não se esgota em última instância; sem desconsiderar que as relações que estabelecemos são significativas, pois não há conhecimento dado de forma inata ou *a priori*, mas há uma busca do sujeito em suas relações. Não podemos circunscrever o aprendizado nos limites de uma aula, da audição de uma conferência, da leitura de um livro; ele ultrapassa qualquer fronteira, rasga os mapas e pode inaugurar múltiplas possibilidades e horizontes sem limites.

Afinal, o que é o processo do filosofar, senão essa busca por horizontes para questioná-los uma vez e outra mais, para descobrir que não há horizontes? Com as palavras de Deleuze podemos inferir que o processo do filosofar é análogo ao processo de aprendizagem: o hiato entre o saber e o não-saber; *phylo-sophia*, movimento do não-saber à sabedoria, sem nunca alcançar essa última, mas jamais retornando ao primeiro.

É preciso reagir contra o conformismo, tomando a filosofia como movimento de rasgar o caos, atravessá-lo e nos ensinar a conviver com ele, num movimento de recusa à opinião generalizante e paralisante de criação. O filósofo “[...] parece retornar do país dos mortos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 260), ou seja, ir ao mundo dos mortos e voltar com novos elementos criativos, eis o que pode nos proporcionar a filosofia. Nossas aulas de filosofia, portanto, devem ser visitas ao mundo dos mortos, devem ser exercícios de mergulho no caos para dele trazer novas potencialidades. Devem ser, enfim, um exercício de recusa da opinião.

E assim, o filósofo é um aprendiz. Está mais para o rato no labirinto, que *precisa* aprender/encontrar a saída; está mais para o sujeito de dentro da caverna, que descobre sua condição e procura saída, do que para o sujeito já fora da caverna, que contempla o verdadeiro saber (a ideia). No primeiro, temos a imanência do problema; no segundo, a transcendência da solução, já posta desde sempre.

Portanto, de modo que a questão da “aprendizibilidade” da filosofia se resolve: *a filosofia é aprendizagem!*

### 3 SOBRE A ESPECIFICIDADE DA FILOSOFIA

Se consideramos que a filosofia é uma didática geral, uma arte ou um método de ensinar tudo a todos, então falhamos, uma vez que isso não pode dar conta do ensinar e aprender filosofia. Filosoficamente, o aprender filosofia está para além de qualquer método, que significa controle. A filosofia, no processo de ensino e aprendizagem, sempre nos escapa. No entanto, creio que devemos nos dedicar a essa *aventura* que é o ensino de filosofia, reiteramos, *aventura*, isto mesmo, pois sabemos quando e de onde saímos, mas não sabemos *quando, aonde* ou mesmo *se* chegaremos.

O ensino da filosofia não pode ser dotado de uma didática geral, não pode ser equacionado unicamente como uma questão pedagógica porque há algo de específico na filosofia. Há algo que faz com que a filosofia seja filosofia, e não ciência, religião ou opinião.

Afinal, o que é específico da filosofia?

O que faz a filosofia ser filosofia e não outra coisa qualquer, é o trato com o conceito, como apontaram Deleuze e Guattari na obra *O que é a filosofia?*, para eles, a perspectiva do que distingue a filosofia de outros saberes é que apenas ela produz (cria) *conceitos*. A arte cria *afetos* e a ciências cria *funções* para exprimir o real, a primeira com ênfase numa perspectiva estética e a segunda com caráter empírico-racional.

Se a filosofia produz (cria) conceitos, como entendê-los? Digamos que eles sejam uma forma de pensamento, criados pelos gregos nômades do mundo antigo – em contraposição aos sábios orientais, que pensavam por imagens. Nesse sentido, o conceito é sempre criado a partir de uma problemática ou um conjunto delas.

Assim, o conceito é uma forma racional de equacionar um problema ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido. Não é abstrato nem transcendente, mas imanente, uma vez que parte necessariamente de problemas experimentados. Nunca o conceito é oferecido de antemão, sempre é criado. Na etimologia significa dar vida, trazer à luz, não obstante, concebemos conceitos como concebemos filhos ou como brotam as sementes.

Os conceitos nunca são conclusivos, sempre estão “abertos”, carregando em si os problemas originários, além de contribuírem para o aparecimento de novos problemas. Este conceito aparece fortemente na obra *O que é a filosofia?* (1992),

Um problema não existe fora de suas soluções. Mas, em vez de desaparecer, ele insiste e persiste nas soluções que o recobrem. Um problema se determina ao mesmo tempo em que é resolvido; mas sua determinação não se confunde

com a solução: os dois elementos diferem por natureza, e a determinação é como a gênese da solução concomitante [...]. O problema é ao mesmo tempo transcendente e imanente em relação a suas soluções. Transcendente, porque consiste num sistema de ligações ideais ou de relações diferenciais entre elementos genéticos. Imanente, porque estas ligações ou relações se encarnam nas correlações atuais que não se assemelham a elas e que são definidas pelo campo de solução (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 267).

Persistência do problema. Graça e desgraça da filosofia, que faz dela mesma uma atividade perpétua, quem sabe até infinita, de criação de conceitos para lançar luz sobre problemas que sempre estão reaparecendo, num eterno jogo de claro/escuro o que faz da vida ser o que ela é.

Se assumirmos que a especificidade (identidade) da filosofia reside no ato da criação de conceitos e que estes, por sua vez, referem-se a problemas, a discussão e a prática do ensino de filosofia deverão, fundamentalmente, passar pelo conceito e pelos problemas, chaves para esta discussão e prática.

Se, como já consideramos, a aprendizagem é o hiato entre saber e não-saber, na filosofia a aprendizagem é o hiato entre o não-filósofo e o filósofo. De tal modo que, o professor de filosofia é aquele que, sendo filósofo (exerce a filosofia) deve fazer-se não-filósofo para, no contato com os alunos (re)descobrir o ato filosófico, na medida em que eles o descobrem. Não obstante,

[...] o filósofo deve tornar-se não-filósofo, para que a não-filosofia se torne a terra e o povo da filosofia [...]. Tornar-se estrangeiro a si mesmo, e à sua própria língua e nação, não é o próprio do filósofo e da filosofia, seu 'estilo', o que se chama um galimatias filosófico? (DELEUZE; GUATTARI, 1992, pp. 142-143).

Em outras palavras, é preciso que o professor se apresente não como aquele que sabe – ou ainda um pedante – para possibilitar o jogo do aprender. Para compreender este tipo de atividade há necessidade do educador voltar a caverna para que possa ser compreendido pelos seus alunos, então a proposta é que em algum momento deve descer das montanhas para instigar outros a ir ao cume. Esta atividade é compreendida por Boaventura de Souza Santos a atividade da tradução.

O trabalho de tradução visa esclarecer o que une e o que separa os diferentes movimentos e as diferentes práticas de modo a determinar as possibilidades e os limites da articulação ou agregação entre eles. Dado que não há uma prática social ou um sujeito colectivo privilegiado em abstracto para conferir sentido e direcção à história, o trabalho de tradução é decisivo para definir, em concreto, em cada momento e contexto histórico, quais as

constelações de práticas com maior potencial contra-hegemónico (SANTOS, 2004, p. 806).

Trabalho de tradução é fundamental para que o conhecimento filosófico responda as perguntas cotidianas, que diga ao educando que a filosofia não é uma atividade restrita de filósofos especialistas, mas que é possível fazer filosofia cotidianamente, desde que se proponha ir aos cumes e sentir a dor da picada da serpente.

A tradução é, simultaneamente, um trabalho intelectual e um trabalho político. E é também um trabalho emocional porque pressupõe o inconformismo perante uma carência decorrente do carácter incompleto ou deficiente de um dado conhecimento ou de uma dada prática (SANTOS, 2004, p. 808).

Surge assim, entre a *episteme* e a *doxa*, uma zona de contatos, que são “[...] campos sociais onde diferentes mundos-da-vida normativos, práticas e conhecimentos se encontram, chocam e interagem” (SANTOS, 2004, p. 808), fazendo a agregação de significados. Assim, os saberes e práticas de cada zona de contato são únicos quando postas em contato com aluno.

Buscar a linguagem dos alunos, identificar-se com eles, sem tornar-se mais um deles, sentir e pensar com eles, é necessário para que o ato filosófico aconteça. Fazer-se estrangeiro a si mesmo, não seria respirar o ar gelado dos cumes, no dizer nietzschiano? A aventura do ensino de filosofia não seria, ela mesma, a possibilidade viva de um sempre renascer filosófico?

Por esse modo, a aula de filosofia deve ser vista como uma oficina de conceitos, e não uma aula de museu, como já reiteramos, na qual se contemplam conceitos criados há muito tempo e que são vistos como meras curiosidades, mas como um local de trabalho, onde os conceitos sejam ferramentas manejáveis, como um laboratório, onde se façam experiências com os diversos conceitos.

Dessa forma, teremos na sala de aula a filosofia como uma atividade, como um processo, e não como um produto. Conceitos a serem criados, recriados, retomados, renovados, em lugar de conceitos sempre já presentes a serem decorados para a próxima avaliação. Pois, “[...] pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo – o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 143).

O pensar é um desafio sem fim que examina os acontecimentos recentes e retoma o que já foi pensado à luz de novas experiências. É legítimo repensar um assunto, uma vez que a atividade do espírito é produzir resultados sempre provisórios, estes serão retomados em novas reflexões. Nas palavras de Almeida (2011, p. 156), “[...] nossos pensamentos não são definitivos, nem chegam a resultados duráveis”. Por isso, “[...] o pensamento é como a teia de Penélope,

desfaz-se toda manhã o que se terminou de fazer na noite anterior” (ARENDDT, 1993, p. 69), e esse é o sentido de ensinar e aprender filosofia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num momento em que o ensino e a educação estão sendo repensados, a nível de políticas públicas, as discussões sobre a filosofia começam a ser recorrentes, principalmente, sobre *o que* ensinar e *por que* ensinar filosofia para os jovens.

Este texto é uma argumentação a favor da educabilidade e aprendizibilidade da filosofia, traçamos as características básicas se é possível ensinar filosofia, uma clássica questão kantiana, para, a partir da pós-modernidade de Deleuze traçar um conjunto de possibilidades para a aprendizagem da filosofia e tematização de sua especificidade.

Sobre a ensinabilidade da filosofia, concluímos que *a latu sensu* não é possível ensinar o Outro a pensar, mas *stricto sensu* é possível ensinar filosofia contanto que não se subjugue as identidades e as diferenças às violências da *mesmidade*<sup>4</sup>. Quanto ao método, é imprescindível partir do *Lebenswelt* da criança, somente assim a filosofia adquirirá significado, pois a atitude da dor e da solidão somente terão significado quando fazem sentido para o sujeito.

Portanto, com Deleuze, pensar é produzir conceitos, mas conceitos como ponto de partida, em Deleuze não podemos partir para a autonomia da razão, mas sim, um conhecimento falível e compreendido no sentido terapêutico, fazer o sujeito compreender-se em suas diferentes identidades ou momentos que transpassam a subjetividade.

O paradoxo deve sempre permanecer, a filosofia enquanto *episteme* não pode ser descolada da *doxa*, pois a saída da caverna adquire sentido na *doxa*. Há sempre um sentido pedagógico na *paideia*. Os filósofos enquanto pedagogos, sempre correm o risco de não serem aceitos, mas tem-se a necessidade de libertar os sujeitos, isto é, é preciso compreender o sentido libertador na acepção socrática e freiriana de se autolibertar.

Ademais, o ensino da filosofia nos coloca perante questões variadas, na ordem teórica e no horizonte prático. Algumas dessas questões que a pedagogia filosófica nos apresenta remetem, no entanto, a problemáticas que pertencem ao solo especulativo propriamente filosófico e ao estatuto da filosofia enquanto tal, bem como, à possibilidade de sua abordagem.

Fica aqui o registro para que as preocupações assumidas neste estudo, e as inquietações que dele emergem, possam levar a outros caminhos, novas pesquisas, novos problemas e possibilidades.

---

<sup>4</sup> Característica ou condição daquilo que se mantém sem alterações, ou seja, igual ou uniforme. Destarte, o contrário de alteridade.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ALMEIDA, V. S. de. *Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- \_\_\_\_\_. *A vida do espírito*. Tradução de Antonio Abranches e Helena Martins. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará/ED. UFRJ, 1993.
- DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- \_\_\_\_\_.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. Trad. Valério Rohden e Uno Baldur Moosburger. 2. Ed. São Paulo: Abril Cultura, 1983.
- NIETZSCHE, F. *Ecce Homo: como alguém se torna o que é*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Assim falou Zaratustra*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Além do bem e do mal*. São Paulo: Cia das Letras, 1992.
- PLATÃO. *O banquete – Apologia de Sócrates*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 2. ed. Belém: Editora Universitária da UFPA, 2001.
- POMBO, Olga. *A Escola, a Recta e o Círculo*. Lisboa: Relógio d'Água, 2002.
- SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia as emergências. In: \_\_\_\_\_. *O conhecimento prudente para uma vida descente*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SAVATER, F. *As perguntas da vida*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- \_\_\_\_\_. *O meu dicionário filosófico*. Lisboa: Dom Quixote, 2000.