

SOB AS FORMAS DA FILOSOFIA

UNDER THE FORMS OF PHILOSOPHY

RONAI PIRES DA ROCHA¹

UFSM - Brasil
ronai@ufsm.br

RESUMO: A profusão das formas de apresentação da filosofia provoca dificuldades de consenso para a caracterização de sua identidade e para sua presença curricular e pedagógica, criando até mesmo a possibilidade de que as decisões sobre o que e como ensinar sejam vistas como subjetivas. O artigo visa explicitar essa dificuldade de tipo decisionista que tem sido muito presente no panorama atual do ensino de filosofia no Brasil e sugerir que a exploração conceitual das diferenças entre três eixos do ensino da filosofia, como produto, como problema e como processo pode ser o ponto de partida para novos esforços de caracterização da disciplina, a partir de seu eixo de procedimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Didática. Decisionismo. Ensino de Filosofia. Procedimentos.

ABSTRACT: *The profusion of forms of presentation of philosophy provokes difficulties of consensus for the characterization of its identity and for its curricular and pedagogical presence, creating even the possibility that the decisions about what and how to teach are seen as subjective. The article aims at explaining this difficulty of a decisionist type that has been very present in the current panorama of the teaching of philosophy in Brazil and to suggest that the conceptual exploration of the differences between three axes of the philosophy teaching, as product, as problem and as process can be the starting point for new efforts of characterization of the discipline.*

KEYWORDS: *Curriculum. Didactics. Decisionism. Philosophy teaching. Procedures.*

A filosofia *mostra-se* de muitas formas: aforismos, artigos, cartas, comentários, confissões, críticas, crônicas, diálogos, diários, dicionários, discursos, elogios, enciclopédias, ensaios, esboços, exames, fichas, fragmentos, guias, hinos, introduções, investigações, lições, manuais, meditações, memorandos, memórias, notas de conferência, páginas, pensamentos, planos, prolegômenos, resumos, sentenças, sermões, sumas, suplementos, testamentos, tratados: eis aqui uma lista não exaustiva das variedades de apresentação da filosofia. Esse fato foi lembrado por Arthur Danto, acompanhado de uma sugestão perturbadora: deveríamos adiar os debates sobre a natureza da filosofia até que ficassem mais claras as razões dessa “extraordinária profusão grafomórfica”: “a questão mais profunda de saber o que é a filosofia talvez devesse ser diferida até que estivesse claro por quê essa extraordinária profusão grafomórfica é necessária.”

¹ Professor no Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

(DANTO, 1982, p. 8). Creio que podemos dizer, inversamente, que a compreensão das razões para a existência de tantas formas da filosofia depende, em boa medida, da compreensão de sua natureza. Nessa agenda de trabalho surge, então, a pergunta: sob as muitas formas da filosofia, o que há? Sob as muitas formas da filosofia, o que se *diz*?

O problema, como se pode ver, é complexo e diz respeito ao modo como vemos uma identidade para a filosofia. É com isso em vista que vou discutir algumas alternativas correntes de caracterização da filosofia. Uma das características de nossa filosofia sobre o ensino de filosofia é a consciência da assimetria da disciplina em relação às demais áreas do conhecimento. A assimetria começa na morfologia de nossa área mas estende-se ao currículo, à pedagogia e à avaliação da filosofia enquanto disciplina na escola. Assim, a discussão sobre a identidade da filosofia, sob suas muitas formas, é um tema recorrente e inadiável.

I A SOLUÇÃO DE CERLETTI

Em seu livro *O ensino de filosofia como problema filosófico*, Alejandro Cerletti pergunta se é possível a transmissão de algo cuja identidade é problemática, a filosofia. O ponto de partida é a afirmação de que não é possível encontrar uma resposta unívoca sobre o que é a filosofia. “[...] como sabemos, encontrar uma resposta unívoca para ‘que é filosofia’ não somente não é possível, mas cada uma das eventuais respostas poderia dar lugar a concepções diferentes da filosofia e do filosofar [...]” (CERLETTI, 2009, p. 11)

Por que não é possível haver uma resposta única? Qual é a natureza dessa impossibilidade? É de ordem política, epistemológica, social? É a própria natureza da filosofia que não admite consenso? Cerletti afirma que a pergunta sobre a natureza da filosofia “não admite, de modo algum, uma resposta única.” (CERLETTI, 2009, p. 14).

Ele indica, no texto indicado acima, as seguintes identidades para a filosofia:

- a) essencialmente o desdobramento de sua história;
- b) desnaturalização do presente;
- c) exegese de fontes filosóficas;
- d) exercício problematizador do pensamento sobre todas as questões;
- e) um auxílio para o bom viver;
- f) complicação inexorável da existência;
- g) fundamentar a vida cidadã;
- h) crítica radical da ordem estabelecida;

Ele acrescenta que podemos pensar em outras identidades, como uma forma de vida, um campo técnico profissional como qualquer outro; podemos também combinar essas diferentes alternativas

Voltemos à frase “não é possível encontrar uma resposta única para o que é filosofia”. A afirmação é provocante, pois de algum modo estamos falando de algo cuja identidade não admite consenso. A ausência dele não nos impede, diz Cerletti, de ver um “espaço comum” entre nós, que há “algo germinal no filosofar dos filósofos”, mas que não é “nem uma definição de filosofia, nem um conteúdo filosófico específico” (CERLETTI, 2009, p. 28).

Esse espaço em comum entre filósofos e aprendizes será antes uma atitude: a atitude de suspeita, questionadora ou crítica, do filosofar. O que haveria que tentar ensinar seria, então, esse olhar agudo, que não quer deixar nada sem revisar, essa atitude radical que permite problematizar as afirmações ou colocar em dúvida aquilo que se apresenta como óbvio, natural ou normal. (CERLETTI, 2009, p. 29.)

Esta afirmação de Cerletti deve ser compreendida no contexto de outra, anterior, em que ele diz que “o ensino de filosofia é, basicamente, uma construção subjetiva, apoiada em uma série de elementos objetivos e conjunturais. (CERLETTI, 2009, p. 8) É possível pensar que essa ideia de “construção subjetiva” está ligada ao modo de funcionamento dos conceitos que ele elege como centrais: “suspeita”, “olhar agudo”, “radicalização”, “dúvida”. O significado dessas expressões é vago e muito dependente dos contextos de uso. Assim, a solução de Cerletti deixa aberto um espaço para um certo tipo de decisionismo no ensino de filosofia: “Tentaremos mostrar que, para levar adiante a tarefa de ensinar filosofia, uma série de decisões devem ser adotadas. Decisões que são, em primeiro lugar, filosóficas (...).” (CERLETTI, 2009, p. 9.) Ao longo do livro ele voltará a usar expressões como “decisão”, “preferência”, “escolha”, “aposta subjetiva” para falar sobre o ensino de filosofia.

Esse ponto fica bem resumido na síntese de Perencini, que afirma que Cerletti

[...] indica que, não sendo a filosofia um saber cuja identificação é consensual, a tarefa de ensinar promoverá no professor uma série de decisões subjetivas a serem tomadas, para além das diretrizes sobre o que e como ensinar. Perguntas tais como ‘que é e por que ensinar filosofia?’ e ainda ‘se a filosofia se ensina, de quais modos seria possível?’ estão imanentes ao seu ofício de dar aulas. Em suma, tais questões partem da necessidade de definição estatutária sobre esse saber que efetivamente se responde como reflexão filosófica. (PERENCINI, 2017, 33)

A conclusão parece ser que a identificação da filosofia não é consensual e por isso o professor deve tomar decisões subjetivas sobre o quê e como ensinar. A consideração decisiva para esse rumo da reflexão parece vir da importância concedida por Cerletti à história da filosofia. Ele sugere que

Poder-se-á abordar e conseqüentemente ensinar, por exemplo, Nietzsche desde a perspectiva filosófica de Heidegger ou de Deleuze, ou Hegel desde a de Marx, Aristóteles desde Tomás de Aquino, ou também ensinar Hegel desde uma postura hegeliana, ou a tal ou qual autor desde a concepção de filosofia que tenha o professor, ou do modo que o docente considere mais pertinente, de acordo com seus conhecimentos, suas preferências e sua capacidade. (CERLETTI, 2009, 20)

Ele cita ainda, em outra passagem, Sócrates, Descartes, Kant, Wittgenstein. A ideia, diga-se de passagem, é inspirada em Derrida, para quem o filósofo é alguém cuja essencialidade consiste em interrogar-se sobre a própria filosofia. Cada professor pode escolher sua “postura”, “concepção” ou “perspectiva”; essa escolha parece ser feita diante da galeria da história da filosofia; há ali uma pluralidade de figuras e, constatadas essa diversidade de “atitudes” devemos concluir que não há univocidade, para além do “espaço comum” do “olhar agudo” e suas variantes.

Cabem aqui diversas questões. Não fica claro por que se segue, da indicação das muitas metodologias, correntes e escolas, que não há consenso ou univocidade sobre as características comuns. Cerletti indicou que temos um “espaço comum”, o conceito de “olhar” e suas variantes, mas não aprofundou as características de tal atitude. Não seria o caso de examinar as possibilidades de ir adiante nesse caminho? Afinal, parece ser essa a única jogada que resta nesse ponto difícil. Se aceitamos que uma resposta para a identidade da filosofia é sinalizada por expressões como “dúvida radical”, “olhar agudo”, “atitude crítica”, ficamos expostos ao decisionismo subjetivista que ele nomeou.

A posição de Cerletti cria dificuldades para as quais aparentemente não temos boas soluções. Seu diagnóstico é correto, mas nos deixa trabalho a fazer quanto ao enfrentamento de objeções ao ensino de filosofia, algumas delas baseadas exatamente em argumentos que enfatizam um possível e exagerado decisionismo docente.

Uma dificuldade e sua solução já foi indicada: o centramento da disciplina na história da filosofia e a vagueza conceitual da identidade baseada em uma certa “atitude” ou “olhar”, que não é apresentado de forma precisa. A solução de Cerletti tem o inconveniente adicional de deixar sem tratamento um tema de crescente interesse: como dar conta de uma identidade mais abrangente para a filosofia diante das demandas sobre a existência ou não de filosofia na Índia, na China, na África, já que nossas listas são sempre de nomes que começam em grego? O pensamento oriental não é filosófico? Se sim, porque não tratamos dele? Seria apenas um problema de eurocentrismo essa nomeação de Tales e Sócrates como nossos pais fundadores? Cerletti escreve que “ao fim e ao cabo, não é outra coisa senão a incômoda insistência do velho Sócrates em perfurar as afirmações até fazê-las cambalear [...]” (CERLETTI, 2009, 95). Ao fim e ao cabo, sempre teremos que voltar aos gregos para dar conta da identidade da filosofia? Esse modelo impõe-se apenas porque é costumeiro e didático ou porque é, antes de mais nada,

verdadeiro? Bastaria um risco no papel para resolver o problema? Por exemplo escrever “Confúcio” na lista? Ou isso confundiria tudo? São evidentes hoje as pressões para incluir na agenda de nossos cursos a filosofia africana, a filosofia oriental, a filosofia feminista. As mulheres são uma nação? Devemos falar apenas em “pensamento”? “Filosofia grega”, mas “*pensamento* feminino, africano e oriental” e seguimos?

2 AS ESCOLHAS PESSOAIS

Não é trivial que expressões como “decisão”, “escolha”, “subjetividade” ocupem um lugar pouco disputado na teoria curricular aplicada no ensino de filosofia entre nós, pois isso facilita o surgimento da compreensão que cada professor de filosofia é a fonte fundamental para seu ensino; afinal, repetimos que não há e não deveria haver uma concepção hegemônica sobre a mesma, que não há e não deveria haver uma definição clara de sua função, não há e não deveria haver um conteúdo curricular mínimo e obrigatório. O professor, na solidão da sala de aula, pode e deve decidir autonomamente sobre esses aspectos. Tudo se passa como se duvidássemos da existência de um espaço intermediário entre o decisionismo subjetivista e uma falsa ou autoritária hegemonia e assim tendemos a ver-nos como fonte de uma concepção da mesma, de sua função curricular e de seus conteúdos.

De onde brotam essas convicções e esses sentimentos? O diagnóstico de Cerletti tem a seu favor algo que foi consagrado na legislação brasileira sobre ensino de filosofia. Lembro aqui um documento de área bem conhecido, as *Orientações Curriculares Nacionais* para a filosofia - que concede a cada professor o direito de, em primeiro lugar, seguir sua própria “consciência filosófica”. Essa precedência da consciência sobre a realidade escolar é digna de nota. Algo que poderia ser visto como um desvio profissional é visto como um direito de escolha. Tal fato parece aproxima a filosofia da religião - cada um pode escolher a sua sem que seja questionado sobre isso - e parece não incomodar o nosso lado educador. Não estaríamos aqui vendo como glória o que deveria ser visto como um apequenamento? A situação contém um potencial destrutivo, tanto do ponto de vista psicológico, quando do ponto de vista da sociologia do currículo. A situação é perversa, do ponto de vista psicológico, pois obriga o professor a lidar, como puder, com uma indisfarçável percepção de abuso de poder curricular e pedagógico. Na medida em que as decisões sobre o currículo e a pedagogia são tomadas solitariamente, pode configurar-se o assédio conceitual, dado o possível desprovimento de uma base intersubjetiva nas decisões. Uma sociologia do currículo minimamente assimilada nos leva sempre a um trabalho de formação em equipe, no qual cada professor deve prestar contas aos colegas do que faz. Tal procedimento, no mais das vezes, já é algo relevante para que as decisões curriculares ganhem em objetividade.

Talvez não seja conveniente nem adequado pressionar demasiadamente esta tecla. Quando não sabemos muito bem o que estamos fazendo, é natural que nossa imaginação tome conta do assunto. E parece ser esse o caso, se levarmos

em conta um depoimento que tem muita repercussão na tradição pedagógica brasileira. Eu me refiro ao livro de Deleuze e Guattari, “O que é a Filosofia?”. Ele começa com essa declaração:

Tínhamos muita vontade de fazer filosofia, não nos perguntávamos o que ela era, salvo por exercício de estilo; não tínhamos atingido este ponto de não-estilo em que se pode dizer enfim: mas o que é isso que fiz toda a minha vida? (DELEUZE, 1992, p. 9)

A frase deles nos diz duas coisas importantes. A primeira é que é possível fazer filosofia sem que nos perguntemos em que ela consiste. A segunda é que somente na velhice ocorrem as condições adequadas para essa pergunta sobre o que é isso que fiz em toda a minha vida? Tomo para mim a proposta deles: creio que todos nós podemos nos ver nessa situação de fazer filosofia sem ter que perguntar sobre o que ela é; e a chegada a esse ponto de exame de consciência em tom de “não-estilo” parece ser de fato tardia. Essas considerações, no entanto, apenas tornam ainda mais insistente a questão: como é possível fazer filosofia sem que nos perguntemos em que ela consiste? E por que haveria esse privilégio de uma certa velhice no que diz respeito às condições para enfrentar “o que é isso que fiz toda a minha vida?” Que consciência é essa, que nos chega apenas na terceira idade profissional?

3 DOIS PASSOS ATRÁS PARA DAR UM ADIANTE

Diante desse estado de coisas quero retomar e aprofundar a discussão sobre o lugar curricular da filosofia. O que aconteceria se tivéssemos que testar descrições alternativas da mesma, se tivéssemos que suspeitar daquilo que tradicionalmente dizemos dela, em especial quando nos convencemos que ela garantiria uma percepção privilegiada da realidade? Não se trata aqui, nem de voltar aos temas tradicionais de crítica à filosofia, nos moldes a que estamos acostumados, por exemplo, nos textos de Musil, Baudelaire, Valéry ou Cioran e tampouco o de fazer coro com aqueles que falam, de modo vago, contra o caráter “acadêmico” da filosofia. Esse tipo de crítica à filosofia é mais ou menos constante e difuso; eu o considero, no contexto do estudo que estou fazendo, secundário e superficial. Estou interessado em uma suspeita mais fundamental.

Para introduzi-la, retomo brevemente uma distinção que nos tem sido útil em didática da filosofia, a saber, aquela que vê três dimensões ou ênfases na aula de filosofia: problemas, produtos e processos filosóficos.

Se abstraímos, por amor à análise, as demais dimensões do triângulo didático (ambiente, professor, estudante) e nos concentramos na dimensão do saber ou conhecimento, parece evidente que podemos vê-lo sob os três aspectos acima indicados e assim resumidos: a filosofia, desde seu surgimento na história, ocupa-se com certos problemas muito amplos, de fundo muito mais conceitual do

que empírico; o labor dos filósofos eventualmente materializa-se na escrita, e assim algumas elaborações (teorias) ganham publicidade e estabilidade histórica; por último, a atividade propriamente filosófica parece depender da obediência a certas regras de pensamento e comunicação (muitas vezes apenas operacionais e implícitas). Surgem assim as três dimensões: a filosofia como *problema* (temas fundamentais que nos importam), como *produto* (o acúmulo que constitui a história da filosofia) e como *processo* (o conjunto de procedimentos que, uma vez seguidos, permitem que a gente diga que está filosofando). Podemos ver essas três dimensões como eixos para a aula de filosofia.

Quando a aula de filosofia consiste apenas na exposição das ideias filosóficas contidas em algum texto de Platão ou Schopenhauer, somos inclinados a dizer que ela é pouco filosófica e em nada difere de uma aula de cultura geral ou literatura. É preciso que exista a presença dos dois outros eixos. Isso fica evidente se comparamos a atividade do filósofo com a atividade do cientista.

O que é ser um cientista? A resposta varia um pouco quando consideramos a diversidade das áreas da ciência. A lógica e a matemática são saberes que podem ser praticados em cadeira de balanço, mas o mesmo não ocorre com física, química, biologia, áreas nas quais o cientista tem compromisso com a cadeira de balanço mas também com as referências dos signos no mundo; a área das ciências humanas é ainda mais complexa, pois além do compromisso com a consistência (a cadeira de balanço) e com o mundo, ali o investigado é o investigador. Se levamos em devida conta a diversidade das áreas do conhecimento científico fica evidente que qualquer boa resposta para uma pergunta tão ampla, “o que é a ciência”, deve levar em conta essa diversidade dos objetos da mesma.

O que é ser um cientista quando levamos em conta os protocolos de procedimentos de cada uma das áreas citadas acima? Pois para além dessa diversidade de objetos, ainda mais importante é pensar na ciência pelo aspecto dos *procedimentos*. Ser um cientista é acima de tudo uma questão de assumir compromissos com certos procedimentos, com padrões e formas de solução de problemas. Assim, podemos ver a ciência como um certo tipo de protocolo para lidar com uma diversidade de perguntas.

Uma das imagens possíveis sobre a ciência centra-se nos resultados da mesma. É possível ver uma ciência como um conjunto de proposições tidas como verdadeiras por uma comunidade especializada. Essa imagem pensa a ciência como um produto acumulado, um certo “estado da arte”. Assim, quando alguém fala em “ciência”, temos essas duas alternativas: pensá-la, de um lado, como um certo conjunto de processos ou procedimentos de investigação; o conjunto de conhecimentos que a humanidade acumulou até hoje é o resultado da aplicação de certos procedimentos de atenção à realidade: verificação, levantamentos, testagem de hipóteses e teorias. De outro lado, muitas vezes nos referimos à ciência como *o estado da arte* em alguma área do conhecimento humano. Assim, podemos também ver a ciência como um produto que se renova, que é abandonado, que é trocado por outro melhor, na medida em que os procedimentos de investigação são refinados. Assim, aquilo que era considerado como verdadeiro ontem poderá ser abandonado amanhã. O que não abandonamos, no entanto, é nossa confiança

em procedimentos de atenção para com a realidade. Em certo sentido podemos dizer que nas ciências nos importam muito mais os acordos sobre os processos, sobre os procedimentos de investigação, do que sobre os produtos.

Em que medida essas observações sobre a distinção entre processo e produto nas ciências aplicam-se à filosofia e podem ajudar a caracterizar a suspeita à que me referi acima? A conclusão a que quero chegar é trivial mas pode ser boa. Como já nos advertimos faz muito tempo, a aula de filosofia que contenta-se com o desfile das teorias pode ser apenas erudição. Algo semelhante ocorre quanto privilegamos os outros dois eixos. A aula de filosofia que circula apenas ao redor de temas e problemas pode terminar apenas como conversa, cara ou fiada. E, da mesma forma, a aula de filosofia que consiste apenas em examinar os procedimentos (instrumentos), é vazia; os instrumentos que a lógica e as teorias da argumentação nos oferecem são fundamentais, mas não valem por eles mesmos; não aprendemos a usar garfo e faca comendo em um prato vazio.

Nesse ponto chegamos a um impasse. A simples menção de que uma certa consciência sobre teoria da argumentação, retórica, lógica e filosofia da linguagem é indispensável para uma boa aula de filosofia costuma nos dar calafrios. Esses conteúdos procedimentais não apenas são considerados abstrusos e difíceis, por vezes são considerados supérfluos. Mas como podemos saber que alguém está filosofando se nos atemos apenas ao problema e ao produto? Parece ser simplesmente absurda a sugestão. E, não obstante, a realidade parece ser aquela sugerida por Deleuze & Guattari, que tinham muita vontade de fazer filosofia, não se perguntavam o que ela era e mesmo assim a faziam, sem que deixassem de se perguntar: mas o que é isso que fazemos toda a nossa vida?

Minha conclusão – que é também um programa de trabalho com que me ocupo no momento - é que precisamos retomar o melhor de nossos esforços para descrever melhor esse terceiro eixo, o dos procedimentos. Precisamos não apenas rever o que de melhor podemos fazer com a tradição que temos de retórica, teoria da argumentação, lógica formal e informal, semiótica, filosofia da linguagem e linguística, mas acrescentar novos itens, como uma melhor compreensão do modo de funcionamento da linguagem proposicional, sob um ponto de vista evolucionário. Minha convicção é que, sob as muitas formas da filosofia é possível identificar alguns dispositivos de atenção à consciência proposicional do *sapiens*. O ponto de união entre a filosofia africana e o pensamento tibetano, incluindo o feminismo e a Grécia, pode residir mais bem em humildes dispositivos de nossa consciência reflexivo-digital, bem à nossa vista, mas que, de tão óbvios, conseguimos não ver. Isso implica retomar a discussão sobre o ensino de filosofia onde Cerletti a deixou e ensaiar, a partir dali, formulações que não causem a impressão de que o decisionismo que ele acertadamente diagnosticou seja nosso ponto de chegada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Trad. De Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Felix. *O que é a Filosofia?* Trad. De Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1992.

PERENCINI, Thiago Brentan. A formação do professor em Filosofia no Brasil: restrição de pensamento e testemunho. *Filosofia e Educação*. v. 9, n. 2 (2017), p. 23-47.

DANTO, Arthur C. Philosophy and/as Film and/as if Philosophy, *October* 23 (1982), p. 4-10