

# A FILOSOFIA ACUADA: BREVES INDAGAÇÕES SOBRE VIDA E MORTE NO ENSINO DE FILOSOFIA

**SILVA, Diogenes Galdino Morais**  
UNICAMP  
dio-bsb@hotmail.com

**MAAMARI, Adriana Mattar**  
UFSCar  
adriana.maamari@ufscar.br

## RESUMO

*Este artigo tem o intuito de tratar de algumas questões a respeito do ensino de filosofia. São questões germinadas a partir de uma provocação salutar de um cientista renomado, ao qual este artigo presta homenagem e admiração, tanto pelas descobertas, quanto pelo legado científico. Provocações são sempre bem vindas à filosofia, pois elas podem operar um exame crítico do ensino de filosofia, uma vez que o retorno dessa disciplina ao ensino médio, como obrigatória, permite a este debate – a partir dessa provocação – indagar sobre as suas condições de experiências vivas que são oferecidas aos alunos, tutores e/ou professores, e cuja esperança pedagógica anseia um melhor aporte ao ensino de filosofia nas escolas. O Ensino de Filosofia recebeu diversas contribuições de pensadores que serão convidados nesse trabalho a debater se realmente a filosofia esteja fenecendo.*

**Palavras-Chave:** *Ensino de filosofia; filosofar na atualidade; filosofia e escola.*

## INTRODUÇÃO

Em um livro recentemente publicado<sup>1</sup>, Stephen Hawking, um dos cientistas mais renomados e respeitados no mundo, defendeu a tese de que “a filosofia está morta”<sup>2</sup> (grifo nosso). À primeira vista esta é uma provocação instigante para a filosofia e seus catedráticos, sobretudo por fazer lembrar o filósofo Cícero, citado por Montaigne no capítulo XX do Ensaio I, em que trata:

Diz Cícero que filosofar não é outra coisa senão preparar-se para a morte. Isso, talvez, porque o estudo e a contemplação tiram a alma para fora de nós, separam-na do corpo, o que, em suma, se assemelha à morte e constitui como que um aprendizado em vista dela. Ou então é porque de toda sabedoria e inteligência resulta finalmente que aprendemos a não ter receio de morrer. (MONTAIGNE, 1972, p. 44).

Destaca-se apenas o conceito de morte que Cícero se utiliza para tratar o significado de filosofar<sup>3</sup>, e a comunidade que reúne os filósofos possivelmente concordaria com Hawking. No entanto, sabe-se que essa provocação é muito mais forte e nos instiga a pensar a partir de sua sentença real. O cientista mostra que a filosofia está morta, pela mesma razão de ter se

---

<sup>1</sup> Trata-se da obra *The grand design*, que Stephen Hawking escreveu com a participação de Leonard Mlodinow. A obra consta na bibliografia desse artigo.

<sup>2</sup> O que leva o autor a essa conclusão é justamente o lugar que a ciência (a física) ocupou, como filha mais próxima e legítima da filosofia, bem como, a distancia que a ciência tomou da filosofia quando o assunto é: o avanço acadêmico de pesquisas sobre os mistérios do mundo. Diz o autor: “Cada um de nós existe por um tempo, e deste tempo a viver, pouco tempo temos para conhecer o universo. Mas os humanos constituem uma curiosa espécie. Nós queremos saber, buscamos respostas. Vivendo neste vasto mundo que é tido por muitos como cruel, olhando para o imenso céu acima de nós, as pessoas sempre fizeram uma série de questionamentos. Como entender o mundo em que vivemos? Como o universo se comporta? Qual é a natureza da realidade? Quando surgiram as coisas que existem? O universo precisa de um criador? [...] Tradicionalmente essas são questões da filosofia, mas a filosofia está morta. A filosofia não tem acompanhado a evolução moderna da ciência, em particular, a física. Os cientistas tornaram-se os portadores das descobertas em nossa procura pelo conhecimento.” (HAWKING; MOLDLOV, 2010, p. 5, grifo nosso).

<sup>3</sup> E sabe-se que Cícero buscou inspiração nas ideias de Platão, que no *Fédon* discute sobre a purificação, como fonte de esperança do filosofar, a partir das seguintes sentenças de Sócrates: “ – Ter uma alma desligada e posta a parte do corpo, não é esse o sentido exato da palavra morte? [...] – Sim. E os que mais desejam essa separação, os únicos que a desejam não são por acaso aqueles que, no bom sentido do termo, se dedicam à filosofia? O exercício próprio dos filósofos não é precisamente libertar a alma e afastá-la do corpo? [...] – Não seria, pois, como eu dizia ao começar esta nossa conversa, uma coisa ridícula por parte dum homem, que durante toda a vida se houvesse esforçado por se aproximar o mais possível do estado em que ficamos quando estamos mortos, irritar-se contra a morte quando esta se lhe apresentasse? (PLATÃO, 1972, p. 75).

tornado pouco produtiva no âmbito das novas descobertas do conhecimento<sup>4</sup>, sobretudo porque a filosofia deixou algumas perguntas que eram pertinentes a sua função principal<sup>5</sup>, e que os gregos repetiam constantemente. Isso parece uma realidade, mas como dizia Pessoa (2014): “a realidade, sempre é mais ou menos, do que nós queremos”<sup>6</sup>. Assim, pensemos na possibilidade de a filosofia não acompanhar a ciência e deixar perguntas (pertinentes sobre o cosmos e a deidade) relegadas aos físicos. Se essa conclusão do artigo se referir ao ensino de filosofia no Brasil, especificamente no ensino básico, poder-se-ia afirmar: se ela não *morreu*, certamente *adormeceu* por 36 longos anos. (grifos nossos).

Entretanto, junho de 2006 se tornou uma data importante para a educação brasileira, sobretudo para aqueles que, seja por opção ou convicção, decidiram fazer um curso de graduação em filosofia no Brasil. Esta é a data que marca a alteração do artigo 36 da LDB 9394/96, que incidia – a grosso modo – na prática de ensino dos saberes relacionados à filosofia e à sociologia. Após a alteração dessa lei, essas duas disciplinas se tornaram obrigatórias no ensino médio, em todas as escolas do território nacional.

O desafio, desde então, tem sido intermitentemente tornar legítimo o ensino de filosofia nas escolas, tendo por princípio a dimensão histórica como uma de suas características, bem como a dimensão exegética que diz respeito ao aspecto mais profundo de sua prática, o que só pode ser obtida através da leitura dos clássicos de filosofia.

Duas questões aparecem de imediato, no tocante a esses dois desafios, quais sejam: 1- em que medida, a ausência dos clássicos nas estantes das bibliotecas das escolas públicas e privadas, pode interferir nesse processo de retorno?<sup>7</sup> 2 - como tornar relevante e significativo a leitura dos textos filosóficos em sala de aula, de forma a tornar vivaz a presença da filosofia<sup>8</sup>?

Em se tratando de tempos de tecnologia acelerada, em que livros são compartilhados ou disponibilizados pelo ambiente *web*, a questão do

---

<sup>4</sup> Em se tratando da relação entre filosofia e ciência nos últimos dois séculos. A ciência produziu e produz mais avanços que a filosofia, entendendo (especificamente aqui) o conceito de avanço enquanto inovação.

<sup>5</sup> A busca pela sabedoria, contemplação pura e incondicional ao saber.

<sup>6</sup> Poema escrito em 1916 por Fernando Pessoa: Segue o seu destino. Pergunta-se: Qual o destino da filosofia no Brasil? Não é um mero esforço retórico que este artigo conchama à palavra, um poeta como Fernando Pessoa.

<sup>7</sup> Considerando que as escolas, por não possuírem em sua grade curricular, a disciplina de filosofia na época em que ela esteve ausente do ensino, possivelmente não possuem livros didáticos e clássicos de filosofia em quantidade suficiente para atender a todos os alunos.

<sup>8</sup> Considerando que Hawking tem razão em sua sentença: “a filosofia está morta”. Levanta-se a questão: o que fazer diante desse quadro? Deixar como está ou fazê-la renascer de suas próprias cinzas?

acesso às obras e Clássicos, sejam da filosofia ou outros campos do saber se torna um problema menor. O acesso livre a banco de dados do governo ou bibliotecas de várias Instituições de Ensino Superior (sejam elas Federais e Estaduais), bem como o acesso a vários periódicos, cujos textos podem ser baixados facilmente para serem consultados, torna, por essa razão, a questão do esvaziamento de livros nas estantes um problema – provavelmente – de fácil resolução.

Claro que aqui não se pretende fazer apologia ao não cumprimento bibliográfico de natureza quantitativa e qualitativa das instituições de ensino e suas profícuas bibliotecas, que se torna, no caso específico da filosofia, um grande laboratório de ensino filosófico. A oferta de livros nas estantes é condição *sine qua non* para um verdadeiro incentivo aos estudantes de todas as escolas, em especial no país em questão, o qual possui uma quantidade ínfima de leitores de livros.

A questão aqui é: sabe-se que existem vários clássicos já disponíveis na internet, que podem ser baixados livremente pelos alunos que possuem acesso a algum recurso cibernético *web*, então, resta dizer que o grande desafio<sup>9</sup>, que deve ser levado em conta, é o de se perguntar pela possibilidade de se deparar com os alunos do ensino básico buscando – por livre e espontânea vontade – tais livros, e realizando as benfazejas leituras por prazer, estando persuadidos em si mesmos de que tais leituras são imprescindíveis para a aquisição da autonomia intelectual<sup>10</sup>, o que por sua vez representa a maior tarefa que perfila o retorno da disciplina curricular de filosofia.

Ressalvadas as condições da primeira questão, resta pensar na segunda, ou seja, o que garante legitimidade à filosofia no seu ensino?

## 2. O ENSINO MÉDIO E A MIRAGEM DO ENSINO FILOSÓFICO

Tratar a questão da legitimidade desse ensino, além de intrincada e complexa, parece exigir deste artigo uma maior acuidade, partindo do princípio de que, no Brasil, duas correntes estão – há décadas – em franco debate, quais sejam: os historiadores da filosofia e os que defendem a leitura dos clássicos como aula legítima de filosofia.

De um lado, os defensores do ensino mais voltado para a história

---

<sup>9</sup> No que tange a questão da disponibilidade dos clássicos.

<sup>10</sup> O que talvez, nos permitiria pensar, na velha *revolução intelectual* (grifo nosso) da qual defendia Gramsci, e que leva todo professor de filosofia à luta.

da filosofia (método horizontal da filosofia), de outro, os que defendem a leitura dos clássicos como exercício imprescindível para prática filosófica (método vertical). Querelas à parte<sup>11</sup>, restaria investigar as condições da efetivação do que aconselha os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de filosofia, no que alcança à leitura dos seus Clássicos.

É de conhecimento dos estudiosos de filosofia da educação que a premissa de Kant (2003) em seu texto sobre a pedagogia revela não ser possível ensinar filosofia, mas apenas ensinar a filosofar. Se essa premissa for levada ao pé da letra, estar-se-ia bem próximo de executar a tarefa que o autor propugna, se se optasse pela leitura dos Clássicos. Não obstante, é possível notar nessa orientação, em particular, um otimismo que parece mostrar a condição da apropriação e execução de tal tarefa, mormente por se tratar da época em que o autor escrevera.

Igualmente, as limitações parecem estar muito próximas quanto à sobriedade da sentença. A diafaneidade da própria filosofia mostra as condições de se efetivar uma leitura significativa dos textos filosóficos, para uma possível tarefa de ensino que proporcione aos alunos condições de realização desse exercício: o filosofar. Uma boa elaboração do professor, quanto aos conteúdos das aulas, de forma adequada ao exercício de escrita e de pensamento crítico e, acima de tudo, um ambiente condizente com a prática filosófica, ou seja, jardins bem cultivados, galerias de arte e ambientes esteticamente propícios ao pensar, praças apropriadas para realização de encontros e debates<sup>12</sup>, são as características que uma escola precisa ter e que diminuiriam as limitações desse exercício proposto por Kant (2003).

No entanto, sabe-se que essas condições estão cada vez menores. Se ao menos a filosofia na escola tivesse tempo propício para garantir suas múltiplas leituras, já ajudaria a aumentar essa possibilidade, mas, levando em conta que a quantidade de aulas é muito baixa em vista da variedade de leituras que poderiam ser realizadas, a tarefa de filosofar, muito provavelmente, ficará relegada aos que, por ventura, optarem por cursar filosofia em uma universidade.

Por essa razão, urge repensar a quantidade de aulas que se disponibilizou para a filosofia no ensino médio, uma vez que, diante dos diversos modos de leitura dos Clássicos, ou melhor, diante das múltiplas variedades

---

<sup>11</sup> Pois não se trata de investigar, em específico, essas questões. Recomenda-se, por isso, a leitura de um texto que pode contribuir para esse esclarecimento, a saber: Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos, de Victor Goldschmidt. O texto consta na bibliografia desse artigo.

<sup>12</sup> E não apenas praças de alimentação.

de gêneros textuais<sup>13</sup> que a filosofia possui e que exige diferentes modos de se fazer análise dessas leituras, somente com tempo e dedicação a tarefa filosófica poderia estar completa. Ora, estruturas distintas requerem, cada uma, exercícios também distintos de abordagem que, em muitos casos, não se aprende instantaneamente ou em poucas horas/aula.

Por outro lado, as instituições que estão credenciadas a oferecer cursos de filosofia no Brasil podem contribuir para essa tarefa, no que alcança à preparação de um bom professor, sobretudo de sua competência literária plural – que o permita visualizar uma abordagem plural dos clássicos. Na filosofia, uma boa preparação pode gerar a possibilidade do exercício contínuo dessas diferentes modalidades literárias em sala de aula<sup>14</sup>. Sob as múltiplas condições em que se insere a apropriação de uma provável retórica filosófica e filológica alcançada pelo aluno, nos contextos trabalhados entre os Clássicos e a sua vida cotidiana, remonta e remarca a possibilidade de que Kant propugna, a saber: ensinar a filosofar é ganhar autonomia.

Ensinar a filosofia é também ensinar o aluno a buscar a autonomia de seu pensamento. Hanna Arendt em sua obra “A promessa da política” mostra que a tarefa da filosofia “não é governar a cidade”, mas sim melhorar as opiniões dos cidadãos, por isso diz Arendt (2009. p. 57):

Sócrates, queria trazer à luz essa verdade [a verdade inerente à sua própria opinião] que toda pessoa potencialmente possui. Se fomos fieis a sua própria metáfora da maiêutica, podemos dizer: Sócrates queria tornar a cidade mais verdadeira ajudando cada cidadão a parir as suas próprias verdades. Seu método é o *dialegesthai*, trazer ao debate, mas essa dialética gera a verdade não pela destruição da doxa ou da opinião, mas ao contrário, pela relação da doxa em sua própria veracidade. O papel do filósofo, então, não é o de governar a cidade, mas ser o seu ‘moscardo’, tornar os cidadãos mais autênticos, em vez de dizer verdades filosóficas. A diferença para Platão é decisiva: Sócrates não queria tanto educar os cidadãos quanto melhorar suas *doxai*, que constituíam a vida política na qual ele também fazia parte

<sup>13</sup> Entre eles, pode-se citar: os diálogos, os tratados, os resumos, os romances, os aforismos, as cartas, os ensaios, os *organons*.

<sup>14</sup> Poder-se-ia trazer uma citação pertinente a essa questão, de um texto de Osvaldo Porchat Pereira. Entretanto, uma citação se torna insuficiente diante do texto em questão, uma vez que esse texto possui um fio condutor de tamanha importância para essa questão. Por isso, em respeito ao texto completo do professor Porchat, em vez de uma citação, indica-se toda a leitura. O texto: Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia, que está disponível no livro: A filosofia entre nós, publicado em 2006 pela Editora Unijuí, conforme consta na bibliografia desse artigo.

Essa dialética constitui, então, um trabalho (um parto) que depende diretamente do professor de filosofia, que aqui é representado na figura do filósofo, e que é ciente de sua responsabilidade. Talvez aí, nesse ponto, a filosofia virá inovar a escola, tentar gerar em cada aluno a possibilidade de novas experiências que sejam capazes de perpassar a vida de cada um, ou ainda, de gerar novos acontecimentos na experiência<sup>15</sup>. Mas, para isso, se faz necessário também um olhar para esse professor (filósofo) dentro das instituições de ensino.

### 3. O ENSINO DE FILOSOFIA SOBRE A MIRAGEM DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

É preciso ressaltar que a questão do ensino não se restringe aos problemas aqui apontados, mas também à questão da formação dos futuros professores. Falou-se de texto filosófico, mas sabe-se que este representa uma entre as várias ferramentas que o professor de filosofia possui para trabalhar filosoficamente em sala de aula. O professor de filosofia, ao explorar a possibilidade do uso do texto filosófico, não pode, sob o risco de tornar sua aula monótona e sobrecarregada, ancorar-se apenas nas leituras desses clássicos. Essa estrutura dorsal da filosofia, ou seja, a perspectiva que sustenta o seu retorno, a saber, a leitura dos clássicos, não precisa se tornar única opção.

O professor de filosofia, ao aplicar algo que não é familiar na educação (a leitura crítica dos clássicos filosóficos) precisa utilizar-se de múltiplos recursos possíveis para transmitir esses conhecimentos já esboçados nesses clássicos.

Em outras palavras, o professor, no uso de sua liberdade pedagógica orientada pelos PCN's, não pode ancorar-se apenas nos Clássicos<sup>16</sup>, melhor seria buscar uma possível harmonia entre essas obras e a vida cotidiana dos alunos<sup>17</sup>, considerando inclusive a contingência singular da vida dos jovens.

---

<sup>15</sup> Como bem apontou Bondiá (2002, p.21) ao defender que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.”

<sup>16</sup> Em especial, deve se e questionar os professores que procedem, cada qual, a sua *veneratium* por determinado autor da história da filosofia que lhe serviu de inspiração, ou que foi objeto de suas investigações acadêmicas, o que o tornou por isso mesmo, um especialista em determinado autor, e que o faz esquecer-se dos demais autores.

<sup>17</sup> Observando inclusive, que há diferenças consideráveis entre diferentes escolas, diferentes comunidades, cidades, estados, culturas. Enfim, observadas as condições distintas entre comunidades, é possível uma melhor adaptação a cada uma.

Por isso, não é possível – embora se vejam observadas cada orientação nos PCN's de filosofia – que o ensino de filosofia venha se uniformizar na educação brasileira sem considerar as distintas regiões com culturas plurais. Neste caso, o lugar que o texto filosófico deve ocupar na aula de filosofia pode se aproximar, o quanto for possível, do método dialético voltado à vida cultural e não somente ao aspecto dialético-histórico.

A respeito do ensino dialético, Immanuel Kant, no texto “Manual dos cursos de Lógica Geral”, publicado por volta de 1800, no capítulo que trata das condições de possibilidade da promoção da perfeição do conhecimento pela divisão lógica dos conceitos, especificamente no parágrafo 119, ajuda a pensar esse método de ensino (grifo nosso). O autor defende que há duas opções de se ensinar, a saber: o método acroamático e o método erotemático. Assim, ao se pensar na possibilidade ou nas condições do exercício filosófico a partir do ato de filosofar, Kant mostra que:

**Acroamático (Akroamatisch)** é aquele de alguém que unicamente ensina (**lehrt**); **erotemático (Erotematisch)**, o de alguém que, além de ensinar, interroga (**frägt**). Este, por sua vez, pode ser dividido em **dialógico** ou **socrático (dialogische oder sokratische)** e em **catequético (katechetische)**, conforme as perguntas se dirijam ao **intelecto (Verstand)** ou meramente à **memória (Gedächtniss)**. (KANT, 2003, p. 295).

Assim, é possível entender que na prática de leitura dos textos filosóficos, pode haver uma construção da cidadania prática para cada aluno pela interlocução dialógica que é apropriada à filosofia. Construir essa possibilidade, dentro de estruturas argumentativas (*logos*), é permitir uma amplitude conceitual, sobretudo uma amplitude do exercício da autonomia discente para trabalhar o plano conceitual.

Contrariamente às obras literárias religiosas<sup>18</sup> que possuem por princípio traços doutrinários que necessitam de compartilhamento dogmático e homogêneo, a filosofia prescinde de leituras não doutrinárias. Por isso, no que toca à questão dos métodos de ensino, ambas as leituras (filosofia e religião) são distintas quando se trata de formação da juventude. Enquanto a formação filosófica juvenil pode passar pelo texto filosófico de forma a encontrar o domínio de sua leitura e o trabalho intermitente (crítico, interpretativo e dialético) de seus conceitos, de maneira a pleitear o exercício

---

<sup>18</sup> E boa parte das disciplinas científicas ensinadas nas escolas.



intelectual que questiona e interroga, um ensino dogmático tem por objetivo o proselitismo ou apenas a memorização dos conteúdos.

O primeiro método que Kant (2003) descreve mostra que há uma transmissão dos conteúdos e, por isso, quando essa transmissão não vem acompanhada de uma possibilidade crítica se torna, por isso, catequética. O segundo método tem como função a estrutura dialético-socrática que respeita a relação de troca de ideias e o trabalho dos valores de forma racional e crítica. Pergunta-se: qual desses dois métodos permite ao ensino de filosofia ser edificante para o aluno?

Depois de debatidas as questões de vida e morte, próprias de um ambiente educacional que mostra suas condições para a efetivação do ensino de filosofia, as miragens seguem como provocações metaforicamente pertinentes, uma vez que, nas veredas desse árduo caminho do retorno da filosofia ao ensino médio nas escolas, em meio à admiração e contemplação de professores de filosofia, embrenhados nessa grande marcha rumo à cidadania e vida política de seus alunos surgem perspectivas e propostas variadas, mas que dependem de fatores que estão para além dos Manuais ou dos Clássicos, quando o desafio é filosofar. Por isso, para garantir que a filosofia possa ressuscitar, nas concepções de Hawking e Mlodinow (2010), pode-se começar trabalhando a legitimidade do ensino de filosofia em cada escola, para que acaso encontrem-se outras miragens, elas não expressem apenas uma mera ilusão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, H. **A promessa da política**. Trad. Pedro Jorgensen, 2ª Ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

BONDÍA, J. L.. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, jan-abr, n. 019, São Paulo: ANPAD, 2002. (pp. 20-28). Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27501903>> Acesso em dezembro de 2012

GOLDSCHMIDT, V.. Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos. In: **A religião de Platão**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963. (pp. 139-147).

HAWKING, S.; MLODINOW, L.. **The Grand Design**. New York: Bantam Books, (imprint of Random House Publishing Group), 2010.

KANT, I. **Manual dos Cursos de Lógica Geral**. 2. Edição, Trad. Fausto Castilho, Uberlândia: Edufu, 2003. (Coleção Multilíngues de Filosofia Unicamp).

MONTAIGNE, M. de. **ENSAIOS I**, Trad: Sérgio Milliet. São Paulo: Abril Cultural, 1972. (Col. Os Pensadores).

PESSOA, F.. **Poemas de Ricardo Reis** (heterônimo de Fernando Pessoa). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jp000005.pdf>. Acesso em Setembro de 2014.

PLATÃO. **DIÁLOGOS** – O Banquete, Fédon, Sofista, Político. Trad. José C. de Souza (O Banquete); Jorge Paleikat e João Cruz Costa (Fédon, Sofista, Político), São Paulo: Abril Cultural, 1972. (Col. Os Pensadores).

PEREIRA, O. P.. Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia. In: **A filosofia entre nós**. SOUZA, J. C. de (org.). Ed. Unijuí, 2006.