

A FILOSOFIA PARA (RE)SIGNIFICAR OU NÃO A EXISTÊNCIA

THE PHILOSOPHY AS MEANS, OR NOT, FOR THE EXISTENCE

Jorge Alves de Oliveira

Doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP – Brasil
jorgeafro@gmail.com.br

Marcos Antônio Lorieri

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP – Brasil
lorieri@sti.com.br

RESUMO: O objetivo maior deste texto é o de apaziguar os espíritos para que se possa enveredar com muita segurança nos caminhos da filosofia. Gestores, professores e estudantes podem realizar, a contento, esta experiência da reflexão filosófica se superarem as tantas auras que se colocam à filosofia. Neste sentido, ganha importância central a ação pedagógica do professor de filosofia para que as exigências e as responsabilizações, advindas do exercício reflexivo filosófico, não venham encobrir a grandeza da busca por significados que trazem sentido à existência e às ações.

PALAVRAS-CHAVE: Reflexão filosófica. Professor de filosofia. Significação. Palavra; Fala.

ABSTRACT: The main objective of this paper is to lessen the spirits so that one can embark with confidence on the paths of philosophy. Managers, teachers and students can perform the experience of philosophical reflection, if they overcome the many auras facing the philosophy. In this sense, the pedagogical action of the philosophy teacher gains central importance, so that the demands and accountabilities, resulting from the philosophical reflexive exercise, do not enclose the greatness of the search for meanings that brings meaning to life and actions .

KEY WORDS: Philosophical reflection. Philosophy teacher. Signification. Word. Speech.

O vestígio é o aparecimento de uma proximidade, por mais distante que esteja daquilo que o deixou. A aura é o aparecimento de uma distância, por mais próximo que esteja daquilo que a suscita. No vestígio apossamo-nos da coisa; na aura, ela se apodera de nós.
Walter Benjamin

Primeiras palavras para aproximar-se da filosofia

Primeiro algumas palavras para localizar o leitor sobre alguns posicionamentos. Um deles diz respeito ao posicionamento relativo ao entendimento sobre filosofia, visto ser amplo o leque de formulações a respeito. Parte-se, aqui, da ideia de filosofia como uma forma específica de pensar que enfrenta reflexivamente, radicalmente, criteriosamente, cuidadosamente e contextualizadamente as questões fundantes que estão implicadas na existência humana.

Por “questões fundantes” entendam-se aquelas questões primeiras das quais decorrem todas as demais. Elas são basilares para o entendimento e para a ação. Lorieri (2002) as denomina de “questões de fundo” ou de “certas questões”, pois não são todas as questões que caracterizam a busca filosófica. Nas suas palavras:

Certas questões. Há questões que nos fazemos que pedem algo mais que constatações, descrições, explicações, quantificações, causas próximas. Elas nos pedem posicionamentos amplos, e ao mesmo tempo, significativos, de tal forma que nos ofereçam sentidos, quer como grandes explicações, quer como rumos de vida ou direções. Podemos chamar esses posicionamentos de referências, de princípios, de significações. (LORIERI, 2002, p. 35).

Talvez esta maneira de pensar a filosofia possa se coadunar com o que é dito na epígrafe, fazendo jus ao texto de Benjamin. Que ao se falar da filosofia seja retirada a aura que afasta a tantos de trilhar os percursos filosóficos. Ao mesmo tempo seja uma fala que auxilie na localização, no

recolhimento e na leitura dos vestígios que levam para ela com mais segurança e tranquilidade.

Vale, ainda, apontar para duas formas de se fazer e de estudar filosofia que não se excluem. Antes, devem caminhar juntas. Uma refere-se ao estudo do pensamento filosófico manifestado em obras de determinados pensadores, ou de uma corrente filosófica. A história da filosofia é a história desta produção e as obras dos filósofos é o seu testemunho. Não só: estas obras são fontes inesgotáveis tanto do aprendizado do filosofar como de provocações para novas problematizações e novas abordagens.

A outra é o exercício prático – pessoal ou em grupo – da reflexão filosófica. Este exercício aprende-se realizando-o e pode-se aprendê-lo, talvez mais facilmente, com a ajuda de outros. De modo especial com professores de filosofia. Mas a tarefa principal cabe a cada um, pois

[...] temos de pensar reflexivamente, e criticamente, e profundamente, e abrangentemente sobre e a partir dessas questões para produzirmos, por nós mesmos e com a ajuda de outros seres humanos, respostas que nos pareçam as melhores. É com tais respostas que intencionaremos nossas ações. (LORIERI, 2002, p. 31).

As distinções acima não se anulam. Apenas é preciso caracterizá-las bem para o propósito deste texto. Sobre a primeira atitude. Apoderar-se dos referenciais filosóficos de algum pensador, ou de alguma corrente filosófica, não é, necessariamente, fazer a experiência filosófica do pensar filosófico. Em um estudo sistemático, acadêmico ou autodidata, é possível a apropriação dos conceitos e da linguagem filosófica de um ou de alguns filósofos. Contudo, pensar filosoficamente, tal como a segunda atitude indica, é de outra exigência. Ela passa pelo exercício interno, existencial. Neste exercício os conceitos filosóficos são ressignificados e a linguagem filosófica é utilizada para a leitura, releituras e melhor compreensão do contexto em que se vive. Ainda. Ela pode indicar ações de intervenção neste contexto.

Volta-se, assim, à epígrafe. Ambas as atitudes – apropriar-se de um pensador/de uma corrente filosófica ou, então, realizar o exercício filosófico – não devem ser tomadas como algo além ou aquém do que é. Não é

algo impossível envolto em aura, portanto, inatingível, muito menos é um quebra-cabeça impossível de ser montado. Retoma-se, assim, o objetivo maior deste texto: apaziguar os espíritos para que se possa enveredar com certa segurança nos caminhos da filosofia.

Os propósitos iniciais apresentados não escondem, contudo, a ousadia e as exigências presentes na filosofia – seja enquanto estudo teórico de ideias já produzidas, seja enquanto ação pessoal ou coletiva de reflexão filosófica a partir das referidas questões fundantes. Em ambos os caminhos há necessidade da reflexão filosófica se se deseja um caminhar filosófico. O ideal é sempre cruzar os dois caminhos.

Enfrentar as questões fundantes não é algo que se faz sorrateiramente, muito menos impunemente. Daí o caráter de aventura presente no binômio aura/vestigio. Cotejar, espreitar, inquirir, enveredar-se no emaranhado da existência pede uma atitude de coragem.

Explicitando um pouco mais esta aventura filosófica.

O preço pago pelos aventureiros

São inúmeras as imagens que se têm dos aventureiros, que neste contexto, são chamados de filósofos ou de pensadores da filosofia. Imagens que dizem respeito, também, à filosofia. Moraes (2014) oferece várias destas imagens. Destaquem-se as que seguem.

A filosofia tomada como aquela que desconstrói os discursos: “Parece que a filosofia transita entre buscar regras para a construção de discursos e técnicas para desconstrução de discursos” (MORAES, 2014, p. 54) A filosofia como fiscal do pensamento: “A filosofia cumpriria o papel de *fiscal epistemológico* das ciências [...] uma vez que ela é a ‘mãe de todas as ciências’.” (MORAES, 2014, p. 55). Uma terceira imagem aponta para a supremacia do pensar filosófico: “Aqui a filosofia é tomada como o saber mais elevado e que demanda toda sorte de saberes e experiências, que por isso deve vir por último no conjunto dos aprendizados [...]” (MORAES, 2014, p. 55-56). O último destaque coloca a filosofia como base de todos os saberes. Neste sentido, contrariando a imagem anterior, ela (a filosofia) “[...] deve ser o primeiro aprendizado, antes que os preconceitos se instalem, antes que a ação impeça a reflexão” (MORAES, 2014, p. 56). Cada

uma destas imagens merece uma abordagem e, certamente, resultaria em outros textos. O que não é o caso aqui.

Mas, então, porque anunciar estas imagens? Primeiro, porque, de acordo com Moraes (2014, p. 51) “[...] essas imagens ultrapassam o senso comum e se tornam, às vezes, referências profundas”. Segundo, porque elas contribuem com o jogo entre a aura e o vestígio. É possível afirmar que a aura se estabelece com maior vigor. Isto porque ao focar na imagem, nem sempre se identifica o que está sendo posto como central. Ao contrário do movimento que busca se aproximar da filosofia, a imagem coloca um freio impedindo a aproximação.

Neste sentido é preciso reforçar a ideia de que a filosofia não é mais nem menos do que é. E, como criação humana, é acessível aos mortais. A todos os mortais em todas as fases da existência segundo os estágios de seu desenvolvimento e suas respectivas problematizações. O que se afirma é válido para todos os setores da vida humana. Ganha, contudo, maior ênfase no espaço escolar. Todos os agentes envolvidos com a educação escolar e, em especial, professores e estudantes, podem realizar a experiência filosófica. O que contraria o impasse etário frente ao ensino da filosofia, tal como se apresenta na seguinte imagem: aproximamo-nos da filosofia “[...] ou quando não temos mais dentes ou, quando ainda não temos dentes para degluti-la, devemos apreciar essa papa fina. Ou na velhice ou na infância” (MORAES, 2004, p. 56) A ponderação é esta. Não se trata de “ou”, mas, de “sempre”. Os vestígios estão espalhados e, é preciso, ao longo de toda a vida, recolhê-los e lê-los. Vale aqui lembrar as palavras de Epicuro (2002, p. 21) na *Carta sobre a Felicidade* endereçada a Meneceu, que com frequência são repetidas:

Que ninguém hesite em se dedicar à filosofia enquanto jovem, nem se canse de fazê-la depois de velho, porque ninguém jamais é demasiado jovem ou demasiado velho para alcançar a saúde do espírito. Quem afirma que a hora de dedicar-se à filosofia ainda não chegou, ou que ela já passou, é como se dissesse que ainda não chegou ou que já passou a hora de ser feliz.

A superação das imagens apresentadas se faz necessária para que se considere a possibilidade de tal aproximação. Aproximação que pode

ser feita via leitura dos textos filosóficos e localização dos mesmos ao longo da história e nas correntes filosóficas. E a aproximação como ato de filosofar: como exercício reflexivo e crítico que se quer vivenciado e experienciado. Aqui, outra vez é preciso retirar a aura e enfrentar os caminhos repletos de vestígios. Destaque especial para o comprometimento e o perigo que cercam o ato de pensar. Exemplo disto pode ser identificado nas figuras de Sócrates (Apologia de Sócrates) (1957) e de Camus (O mito de Sísifo) (1989).

O enfrentamento filosófico para (re)-significar, ou não, a existência

Sócrates, nos momentos finais de sua vida, enfrenta, na qualidade de réu, um tribunal. Ao construir a tese de sua própria defesa, ele apresenta a famosa sentença: “Uma vida sem êsse exame não é digna de ser vivida” (PLATÃO, 1957, p. 73) O filósofo é incisivo. Para que a existência humana não seja uma mera passagem contingencial, é necessário que ela seja pensada reflexiva e criticamente. Uma maneira de pensar que busque as significações, os sentidos, ou direções. Pois isso é tarefa de todo ser humano.

Constituir o sentido (na dupla acepção de *direção* e de *significado*) é uma tarefa fundamental a que o ser humano não pode se recusar, sob pena de perder a si mesmo e ao seu mundo, pois a produção do mundo e a produção do sentido dessa produção são uma única tarefa: o mundo não seria humano se não tivesse o seu sentido e, por outra, não haveria lugar para o sentido se não houvesse mundo humano. (LORIERI, 2004, p. 25)

Nesta construção de sentido, há um papel fundamental do pensar filosófico. Para muito além do saber “o que é?”, frente à existência, busca-se o “sentido”. Este é um esforço humano resultante do esforço cognitivo do qual faz parte o filosofar que, como conhecimento tem sua tarefa específica a compreensão da realidade e a produção de sentidos nela.

O conhecimento se configura assim, em suas linhas gerais, como o esforço do “espírito humano” para compreender a realidade. Esta compreensão se dá mediante uma atribuição de sentido, de uma significação que, por sua vez, se constitui como explicação de nexos entre os objetos e situações da realidade, nexos que sejam aptos a satisfazerem as exigências intrínsecas dessa subjetividade ao mesmo tempo em que viabiliza alguma modalidade de intervenção prática do homem sobre os objetos e situações. (SEVERINO, 2015, p. 41)

Uma tarefa impregnada de risco. Daí se entende porque ele, o pensar filosófico, é radical, criterioso, cuidadoso, abrangente, como afirmado anteriormente. Perguntar pelo sentido da existência envolve risco e é compreensível o incômodo provocado por Sócrates na sociedade da época. Aliás, Japiassú (1976) concebe a filosofia como incômodo. Pois foi o incômodo o estopim da fúria contra Sócrates. Com o objetivo de comprovar se era ou não o mais sábio entre os homens, algo que lhe fora anunciado pelo Oráculo de Delfos (PLATÃO, 1957, p. 18), o filósofo adotou uma postura. Questionar as pessoas (PLATÃO, 1957, p. 19). O incômodo, neste caso, é tomado como algo advindo do questionamento que aprofunda aquilo que já está consagrado como conhecimento, mas que se revela inconsistente, ou ao menos insuficiente.

Os políticos da época de Sócrates ficaram incomodados. Os poetas também. Os anciãos balançaram. “Meleto pelos poetas, Anito pelos artífices, Lícon pelos oradores” (PLATÃO, 1957, p. 26) Frente ao quadro configurado pelo questionamento socrático o máximo que puderam fazer foi acusá-lo de corruptor dos jovens e de blasfemo frente à Divindade. (PLATÃO, 1957, p. 29). Não foram capazes, contudo, de absorver o incômodo e, com ele, buscar uma atitude filosófica de significação, ou de ressignificação da existência.

Outra contribuição importante para este tema da (re)-significação, ou não, da existência vem do argelino Camus (1989) Ele, também, construiu uma obra importante e é apresentado aqui como um contraponto ao que foi apresentado nos parágrafos anteriores. Ele traz a seguinte questão: “Só existe um problema filosófico realmente sério: é o suicídio. Julgar se a vida vale ou não vale a pena ser vivida é responder à questão fundamental

da filosofia” (CAMUS, 1989, p. 23). Esta questão é crucial, anterior a todas as outras. De pronto é necessário afastar a questão da discussão ética/moral sobre o direito à própria vida.

O quadro a ser construído é este. Camus é filho de seu tempo, início do século passado. Resumidamente: viveu o paradoxo – as promessas do progresso científico, tecnológico e econômico, e os fatos históricos de guerras e violências de toda sorte que marcaram profundamente a história da humanidade. A violência da morte física também significou a morte de pressupostos, de princípios e de valores que, em última instância, criou uma geração de pensadores descrentes do projeto emancipatório capitaneado pela razão científica. É em tal contexto que a nova concepção surge desafiando a busca de significados a partir dos elementos que se tem. A partir das construções que vão se criando no contexto em que se vive. Ao questionar sobre a vida e o suicídio, o autor instiga, exatamente, a seu modo, ao enfrentamento pela vida. Suicídio é não enfrentar, filosoficamente, a questão sobre a vida.

O ponto é que comumente se aceita a vida e o viver como algo tácito, indiscutível. As falas generalizantes tomam a vida e o viver como máximas e, como tal, descartam ou reestilizam a morte. Morrer para se ter outra vida. Camus participa do entendimento de que não existem valores universais, preexistentes e norteadores da ação humana. Nem mesmo aquele ideal de vida pós-morte. É na própria conjuntura do viver que a pessoa adota uma postura que se encerra em si mesma. “Pode se tomar por princípio que, para um homem que não trapaceia, o que ele acredita verdadeiro deve lhe pautar a ação” (CAMUS, 1989, p. 26). Não há um elemento estopim ético/moral, nem uma meta ética/moral a ser alcançada. Neste sentido, “[...] morrer voluntariamente pressupõe que se reconheceu, ainda que instintivamente, o caráter irrisório desse hábito, a ausência de qualquer razão profunda de viver, o caráter insensato dessa agitação cotidiana e a inutilidade do sofrimento” (CAMUS, 1989, p. 25)

O que fazer a partir de ideias como estas? Primeiro, descartar qualquer significação da vida como algo dado, pronto, acabado. Nas significações já dadas, encontra-se a presença de ideias tomadas como algo pre-estabelecido ou como uma meta prescrita a ser alcançada. Isso dispensaria o exercício reflexivo para identificá-la, reconstruí-la (ressignificá-la), ou construí-la.

Segundo, se o desafio é construir novas significações, deve-se assumir com denodo e responsabilidade este esforço. Este é um desafio no qual se depara com toda a dimensão do ser, ao mesmo tempo em que se observa toda a sua limitação. Na dimensão do ser, é possível acreditar-se senhor de todas as realizações. Aquele que conhece e, portanto, manipula e delibera sobre tudo. Na consciência da limitação depara-se com obstáculos inerentes à própria constituição das significações pretendidas, dentre eles o do desconhecimento e o da impossibilidade de deliberar sobre os demais obstáculos e dimensões, como a organização do universo, as construções relacionais da sociedade, a própria estrutura física-biológica. Como apontou Camus, este é o exercício filosófico, por excelência, pois as diversas áreas da filosofia se fazem presentes.

Assumir, portanto, o enfrentamento filosófico é retirar a aura que se construiu sobre a filosofia e, seguindo os vestígios, buscar construir uma concepção filosófica sabendo-a necessária para a construção de significações para a existência humana.

O enfrentamento filosófico no espaço da educação escolar

Frente ao que foi exposto até aqui, pode causar estranheza considerar importante ou necessária a presença da filosofia na educação escolar, em especial na educação básica. Afinal, qual a possível contribuição que ela pode trazer aos estudantes e a todos aqueles que compõem o ambiente humano da escola? A resposta é direta. Promover reflexões filosóficas sobre a existência humana. E qual é o ganho, o diferencial, que isto proporcionará? A tomada de consciência de si e do outro, numa perspectiva de construção de algo que seja comum a todos. Simples, assim? Sim, no apresentar. Não, na execução.

Primeiro. Nestes tempos de globalização midiática, os temas e questões da humanidade transitam com maior rapidez. Além disto, a roupagem midiática proporciona leituras e releituras que se adaptam a todas as faixas etárias, aos gêneros, aos estratos econômicos e sociais. Paralelo a isto há uma instigação para que cada um manifeste o seu posicionamento frente a estes temas. As redes sociais, com seus inúmeros aplicativos, pres-

tam este serviço. O quadro, portanto, é favorável à circulação de ideias e de posicionamentos.

Segundo. O diálogo do adulto com os jovens tem sido tomado por muitos – adultos e jovens – como sinal de fraqueza ou de relativização dos temas. Em muitas salas de aula a proposta de diálogo dos professores é traduzida pelo estudante como desconhecimento de conteúdo por parte do professor ou como enfraquecimento de sua autoridade que, na visão destes alunos, indicaria uma ausência de posicionamentos por parte dele.

Ainda é confuso o entendimento positivo do uso livre da palavra por todos no ambiente escolar. A afirmação e o incentivo para que todos pensem e emitam posições é visto com reticências. Muitas vezes as trocas são banalizadas. Nem mesmo os textos presentes nos livros são considerados como balizadores dessas trocas, o que poderia dar a elas alguma direção. Por falta disso, tem-se a impressão (com frequência verdadeira) de que todas as falas se encontram no mesmo patamar promovendo uma relativização que não acrescenta nada às maneiras de pensar comuns.

O desafio, portanto, além da insistência de que a fala coletiva produtiva seja promovida e de que o pensar se efetive, é preciso sistematizar tudo isto. Incentivar o grupo a estabelecer critérios para agrupar ideias e posicionamentos. Estabelecer instrumentos de análises para que seja possível uma leitura do quadro como um todo. É o maior dos desafios. Transpassar a barreira do pensamento fixo e do posicionamento estático geradores de inúmeros preconceitos e dos impedimentos para outros voos. Eis, portanto, a simplicidade ao apresentar a proposta, ao mesmo tempo em que se apresenta a dificuldade da execução.

Tudo isto que a princípio dificulta o trabalho filosófico é, ao mesmo tempo, seu combustível. É neste contexto que a reflexão filosófica encontra terreno fértil para se instaurar e entende-se que, neste seu fazer, pode produzir importantes contribuições.

O exercício filosófico

Pensando no que foi dito até aqui sobre aproximar-se da filosofia, superando a aura que a afasta e até paralisa o pensar filosófico e reafir-

mando a importância e necessidade do exercício do filosofar nas escolas, é necessário apresentar uma proposta de ação que o mobilize.

Para tanto, foram buscadas contribuições em propostas já levadas a cabo e que, por seus termos e alguns resultados já obtidos, podem oferecer alguma ajuda. É o caso das ideias e da proposta de Matthew Lipman que tiveram significativa aceitação em diversos países, inclusive no Brasil.

O que segue está pautado nas experiências vividas a partir das ideias contidas naquela proposta, bem como em alguns resultados obtidos. Alguns dos seus pontos de vista podem auxiliar para que os agentes da educação escolar pensem encaminhamentos para um trabalho filosófico nas escolas.

1. Não tomar o mundo como algo pronto, nem distante.

Nas palavras de Lipman (1994, p. 55) “[...] como adultos, aprendemos a aceitar as perplexidades que acompanham a nossa experiência cotidiana e a encará-las como fato. A maioria de nós não se pergunta mais por que as coisas são do jeito que são”

A reflexão filosófica proposta pelo professor de filosofia no espaço escolar, e junto à sua turma na sala de aula, deve enfrentar este acomodamento. Acima de tudo porque “[...] esses adultos deixaram de questionar e de buscar os significados da sua experiência e, finalmente, se tornaram exemplos da aceitação passiva que as crianças acatam como modelos para sua própria conduta” (LIPMAN, 1994, p. 55).

Isso é uma realidade que se casa com a situação da sociedade em que vivemos na qual há fortes convites à acomodação e não aos questionamentos. Questionamentos que brotam da curiosidade tão própria das crianças e acaba sendo minimizada nas relações automatizadas hoje incentivadas. Não sem interesses! Frente a este contexto histórico-social, há que se questioná-lo para a busca de melhor compreensão do que aí está e para a busca de superação do que se julgar que deva ser superado. Ora, como diz Lipman (1994), a criança tem naturalmente a semente originária do questionamento que é a curiosidade. “Uma educação que tem como objetivo fornecer à criança essa compreensão tem como seu maior recurso

a própria eterna curiosidade da criança.” (LIPMAN, 1994, p. 56). Por que não estimulá-la nesta direção?

2. Perguntar e perguntar-se sobre este mundo

A postura de espanto frente ao mundo e a não aceitação de tudo que nele é dado pronto é acompanhada de perguntas. Ainda que haja risos diante de perguntas tidas como óbvias ou mal formuladas, não se nega que o contexto incomoda promovendo questionamentos. Eles não podem ser calados. O mesmo se dirá da inibição e até mesmo da proibição da pergunta. O trabalho pedagógico do professor de filosofia é incentivar e aprimorar as perguntas filosóficas. Segundo Lipman (1994, p. 61), “[...] as crianças buscam significados que não sejam nem literais (como as explicações científicas) nem simbólicas (como os contos de fadas), mas significados que possam ser chamados de filosóficos”. As perguntas que buscam os significados da existência, os significados do mundo, são as que fazem diferença na vida de todos. As questões fundantes. Neste sentido as referências aos filósofos, às correntes filosóficas, aos pensadores que se dedicaram à filosofia se fazem necessárias.

3. Dialogar e pensar com as pessoas

Esta é a grande chave proposta por Lipman. É verdade que o diálogo filosófico não é criação do autor, mas jogar as fichas para que a sala de aula seja concebida e se configure, efetivamente, em uma comunidade de diálogo investigativa é seu mérito. Esta ideia ele a denominou de comunidade de investigação filosófica. Diz ele:

Na aula de Filosofia para Crianças aceitam-se os argumentos procedentes do pensador metódico com o mesmo respeito dispensado aos que apresentam seu ponto de vista de modo rápido e articulado. A criança que chega analiticamente às opiniões é tão respeitada quanto aquela que chega de forma intuitiva e especulativa, mesmo que para certos propósitos – como a justi-

ficativa de crenças – o estilo intelectual seja preferível ao outro. Portanto, a variedade de fundamentos, valores e experiências de vida, pode contribuir significativamente para a criação de uma comunidade de investigação. Além disso, a investigação compartilhada acaba sendo vista como contrapartida positiva do pensar por si mesmo. Quando enfoques muitos diferentes dos problemas são aceitos abertamente, diminui a competição hostil e as contribuições dos diferentes participantes são recebidas. (LIPMAN, 1994, p. 69)

Em tempos marcadamente pautados na defesa da liberdade de expressão, nos quais os meios de comunicação possibilitam todas e quaisquer exposições de imagem e de ideias, adultos e novos encontram-se em meio a uma polifonia de vozes nem sempre decodificadas. Quadro este percebido e presente no interno da escola e em especial na sala de aula. Daí o desafio de pensar com o outro. Pensar a partir do outro. Pensar considerando a existência e a presença do outro. Tudo isto respeitando os estágios, os estilos, a cultura de cada um.

4. Agir conforme o entendimento construído

O conhecimento se afina com a ação. O esforço por conhecer o meio em que se vive, resulta, também, no esforço para poder interferir nele. E, esta interferência, proporciona novos conhecimentos.

Um pensamento assim, e que, além disso, não se dispensa de “ver com os olhos da mente” de maneira *contextualizada*, buscando compreender cada aspecto da realidade em totalidades mais amplas, parece dar conta melhor de nos ajudar nas decisões quanto aos propósitos ou quanto às intenções de nosso agir. Pois é muito importante ressaltar que a reflexão não se volta apenas para o pensar, mas também para o agir, uma vez que entre o pensar e o agir há uma relação estreita, que chamamos de relação *dialética*. (LORIERI, 2004, p. 23)

O ganho para cada aluno, para cada classe e para a unidade escolar como um todo, a partir da prática pedagógica do professor de filosofia, ao propor e incentivar a reflexão filosófica, especialmente a realizada nas comunidades de investigação, será sentido, também, na ação de todos. Não se trata de impor uma ação coletiva, mas, sim de criar ou de ressignificar aquela ação que melhor expresse a compreensão de todos e atenda seus interesses.

Quando a reflexão filosófica se faz presente e todos são convocados para ressignificar o que é o ser humano, o que é ser gente e quais as ações que melhor constituam, expressem e concretize esta humanidade, é possível esperar agregação de ações comuns na busca da realização de alguma maneira boa de ser gente.

Considerações finais para aproximar-se da filosofia

O que se buscou construir ao longo do texto é um convite à aproximação da filosofia. Não se nega o desafio e as dificuldades da aventura ao recolher, juntar, significar os vestígios. Mas, como se apresentou, as “certas questões” (Lorieri), a questão socrática (Platão) e a questão de vida (Camus) são fundantes e urgentes. Ao serem trabalhadas nas salas de aula, elas não se fecham ali. Elas extrapolam este espaço e “contaminam” (incomodam) toda a escola e podem incomodar-contaminar famílias e o ambiente social de maneira cada vez mais ampla.

Mesmo que se queira contê-las, elas ultrapassam os muros da escola. Neste sentido ganha uma dimensão importante o professor de filosofia e sua prática pedagógica. No esforço de significação da existência, a própria educação escolar passa a ter outro sentido.

Que não nos deixemos atemorizar por certas auras e nem percamos de vista os bons vestígios que indicam possibilidades ricas do trabalho com a filosofia nas escolas.

Referências

CAMUS, Albert. O mito de Sísifo. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989.

- EPICURO. Carta sobre a felicidade (a Meneceu). Tradução e apresentação de Álvaro Lorencini e Enzo Del Carratore. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.
- JAPIASSU, Karl. Introdução ao pensamento filosófico. São Paulo: Cultrix, 1976.
- LIPMAN, Mathew. Filosofia na sala de aula. São Paulo. Nova Alexandria. 1994.
- LORIERI, Marcos A. Filosofia: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.
- LORIERI, Marcos A; RIOS, Terezinha A. Filosofia na Escola: o prazer da reflexão. São Paulo: Moderna, 2004.
- MORAES, Amaury C. Imagens da Filosofia: história, ensino, necessidade e contingência. In.: PAGOTTO-EUZÉBIO, Marcos S.; ALMEIDA, Rogério de (Org.). O que é isto, a Filosofia [na escola]? São Paulo: Képos, 2014.
- PLATÃO. Apologia de Sócrates. São Paulo: Atena, 1957.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. A razão de ser da presença da Filosofia no ensino superior. In: BATTESTIN, Claudia; DUTRA, Jorge da C. (Org.). Diálogos entre filosofia e educação. red.Rio Grande-RS: Editora da FURG, 2015, v. 1, p. 35-48.

Recebido em 19 set. 2015 / Aprovado em 6 nov. 2015

Para referenciar este texto

OLIVEIRA, J. A.; LORIERI, M. A. A filosofia para (re)significar ou não a existência. *EccoS*, São Paulo, n. 38, p. 43-57, set./dez. 2015.

