

CONSIDERAÇÕES SOBRE O APRENDER FILOSOFIA

Ângelo Marcio Macedo Gonçalves

Universidade Estadual de Feira de Santana
angelomgoncalves@uol.com.br

RESUMO: Quais os procedimentos do labor do fazer filosofia? Como entender as condições de possibilidade do aprendizado de filosofia? Esse trabalho tem essas questões como o fio condutor para o entendimento da relação entre o ensino de filosofia e o filosofar. Apresentaremos considerações acerca do movimento entre percepção e/ou intuição dos conceitos e de sua possível descrição no ensino e apreensão dos conteúdos filosóficos. Movimento no qual se nos apresenta a tarefa do filosofar e o ensino-aprendizagem de filosofia.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Filosofia; Filosofia e Ensino; Metodologia Filosófica.

ABSTRACT: What are the procedures of the philosophizing labor? How to understand the conditions of possibility in learning philosophy? This work has these issues as the guiding principle for understanding the relationship between teaching philosophy and philosophizing. We present considerations about the movement between perception and/or intuition of the concepts and their possible description in the teaching

and apprehension of philosophical content; the movement in which the task of philosophizing and the philosophy teaching and learning are presented to us.

KEY-WORDS: Philosophy Teaching; Philosophy and Teaching; Philosophical Methodology.

Filosofia tem um campo de modalidades. Assim como outras formas de conhecimento, a filosofia tem sua especificidade e sua área de atuação. Sua demarcação e delimitação são caracteres importantes para quem investe na formação filosófica. O que pensaremos a seguir se reveste na tessitura de algumas considerações, muito embora carregada de proposições metodológicas, sobre procedimentos – que acreditamos essenciais e imprescindíveis – do labor do fazer filosofia. Entendo essa tarefa como as próprias condições de possibilidade do aprender filosofia, ou talvez, filosofar. Partimos do princípio de que a tarefa demandada no processo do filosofar, ou mesmo, dos meios de se ter acesso a este conhecimento, já estabelece uma tarefa intelectual pressuposta no próprio interior dos textos de filosofia. Que relação existe entre o objeto, o método e o conteúdo em filosofia? Quais as dificuldades do iniciante na filosofia? Quais os obstáculos da leitura filosófica? A interpretação filosófica é passível de uma metodologia direcionada à sua apreensão? E o que dizer do “talento filosófico”? É evidente que são questões extensas e demandariam grande quantidade de argumentos e exemplos para tentar esgota-las. No entanto, tentaremos expor, longe de qualquer tentativa de exauri-las, insinuações sobre a labuta diária do trabalho filosófico.

Temos percebido, durante o tempo que trabalhamos em cursos de graduação na Universidade alguns sintomas recorrentes nos alunos, quando estes se deparam com o conteúdo filosófico. Não nos interessaremos aqui em estipular um método de ensino, nem discutir a formação dos professores, mas em considerar o que é inevitável na compreensão de filosofia. Se insistirmos nesta sintomatologia, o que é de

se esperar, encontraremos um dado importante para o acesso da compreensão filosófica: a dificuldade da inserção na inevitável erudição do processo do filosofar.

Vinculo o aprendizado de filosofia, não creio que possa ser de outra maneira, ao manejo conceitual do texto; isto é, a um procedimento de leitura e interpretação da obra filosófica. Eis a teoria e a prática em filosofia: o texto. E é a partir dele e por ele que acessamos aos conceitos e suas disposições. A sua produção. Essa é uma tarefa que organiza o aprendizado e estabelece o estatuto desse conhecimento. Mas, o que dificulta o acesso? Uma primeira dificuldade é metodológica. Filosófica. E por ser assim, estabelece dentro do próprio conteúdo tratado as formas de validação e regras de exposição. “Por definição, parece que toda obra filosófica – esta é uma característica do gênero – elabora ou tende elaborar as condições de sua própria validade, e, portanto enuncia as próprias regras de leitura que se pode fazer dela”. (COSSULTA, 1994, p.3). Isso requer do leitor, de quem estás a filosofar, uma acuidade intelectual exaustiva. Que não se traduz, somente, - muito embora a sedução de tal tarefa nos permita imagens sedutoras e inebriantes - na identificação de estilos lingüísticos, mas, além disso, permite uma concepção conceitual contida nas esferas epistemológicas do próprio texto. Vejamos:

Ao traçar mais acima o quadro das categorias, dispensamo-nos de defini-las umas após as outras, porque nosso objetivo, unicamente limitado a seu uso sintético, não tornava essas definições necessárias, e porque não se deve, empreendendo coisas inúteis, expor-se a responsabilidades que podem ser dispensadas.

Isso não era um subterfúgio, mas uma regra de prudência muito importante que recomenda não arriscar-se a definir imediatamente e não buscar simular a perfeição ou a precisão na determinação do conceito, quando podemos nos contentar com este ou aquele caráter desse conceito, sem ter necessidade de uma enumeração completa de todos os caracteres que fazem o conceito total. Mas percebe-se agora que o motivo dessa prudência é ainda mais profundo, porque não teríamos podido definir as categorias ainda que o quiséssemos; pois, se afastarmos todas as condições da sensibilidade que os assinalam como conceitos de um uso empírico possível e se os tomarmos por conceitos das coisas em geral (por conseguinte, de uso transcendental), não há nada a fazer em relação a elas senão considerar a função lógica nos julgamentos como a condição de possibilidade das próprias coisas, sem poder mostrar de forma alguma onde elas podem encontrar sua aplicação e seu objeto (*Object*), nem, conseqüentemente, de que maneira podem ter uma significação qualquer e um valor objetivo no entendimento puro sem o amparo da sensibilidade. (KANT, 2004, p. 219).

No trecho aparece tema, método e fim intercalado com a autoconsciência ou autoreflexão das questões filosóficas. Esse processo causa nos estudantes um determinado desvio de interpretação, estabelecido pela falta de acuidade de leitura, fator esse que dificulta o ponto de partida do aprendizado de filosofia. É óbvio que em qualquer leitura isso tenha que ser pressuposto. Em filosofia é uma condição *sine qua non*.

Uma boa formação do aluno permite um fluxo maior das informações. E a disciplina (momento no qual a reflexão

é analisada) traduz o percurso que estabelece um nível de compreensão do sentido das questões filosóficas. Mas como aprender a fazer isso? Qual metodologia usar para tal empreendimento? Creio que não existe um método. No entanto, a prática filosófica, a convivência com as questões e a melancolia de assumir uma desconfiança são requisitos fundamentais para o trabalho filosófico.

Um fator importante para a inserção em filosofia é a compreensão da demarcação de questões de fato e questões de conceitos. Questões de primeira ordem e de segunda ordem, conforme sugere Ryan (1978, p. 17). Esse autor expõe estas distinções e apresenta alguns instrumentos básicos e elementares da filosofia. A argumentação se desenvolve com o objetivo de apresentar um percurso intelectual e metodológico para a compreensão do campo de atuação da filosofia. Quais seriam os requisitos? Creio que, metodologicamente falando, atenção, concentração e disciplina aparecem como trabalho efetivo do trato conceitual. Esses requisitos dão a organização necessária, mas não suficiente, visto que a admissão dos conceitos filosóficos, além dessa organização metodológica, requer um vôo do espírito sobre si mesmo, para o tratamento conceitual no interior da exposição textual. O entendimento do vocabulário, a manipulação consciente das articulações das definições, a inserção no estilo do autor e a efetivação da leitura com o trabalho cotidiano no texto são tarefas fundamentais do aprender filosofia. É com o próprio trabalho filosófico que aprendemos o filosofar, e este trabalho já é, em si mesmo, filosófico. Acredito que devemos nos seduzir com tais

questões. Provocar uma paixão inicial como ponto de partida do trabalho e, com isso, dissecar o conceito nas suas nuances – mesmo que, talvez, comprometa o sentimento inicial, devemos correr o risco das conseqüências.

Regularmente, nossas idéias aparecem como um conhecimento assistemático, e o filosofar consistiria na atividade de sistematização desses conteúdos. Esta tarefa, seria uma organização das manifestações da existência humana, direcionadas para um resultado ativo. Para a organização das ações. Filosofia como compreensão geral do mundo, traduzida no engajamento das atitudes, na sustentação das ações conscientes. Ideologicamente, conscientes. Filosofia como entendimento do mundo; das aspirações e valores humanos. Isto é, compreensão para a ação. Requeremos cautela nessa idéia. Talvez até, renunciemos tal proposição. Por mais que seja uma característica nobre, não vemos nisso uma demanda filosófica. Exclusivamente filosófica.

Um aspecto importante de se pensar é o papel das idéias prévias no processo de aprendizagem em filosofia. Talvez não sejamos convincentes no nosso argumento; todavia, é uma questão que se faz importante para a nossa posição. Basicamente, o que entendemos por idéias prévias são os matizes adquiridos pela situação ordinária dos sujeitos. Quais sejam: os *conhecimentos* adquiridos na emergência cotidiana, nas informações da vida diária, na participação efetiva da cultura em geral. Aspectos religiosos, informações científicas, divulgações da mídia – com todo o poder de persuasão e convencimento -, a convivência social, além

das heranças da tradição familiar. São exemplos do conteúdo adquirido na formação geral do indivíduo.

Acredita-se na importância dessas informações para uma formação intelectual específica. De forma geral, o percurso se daria em uma ordem de superação e aperfeiçoamento desses conteúdos. O conteúdo intelectual serviria como molde de perfectibilidade, de lapidação e, talvez reforma dos conhecimentos brutos. Mas quais seriam as idéias prévias dos conteúdos filosóficos? Quais as idéias prévias dos procedimentos abstratos? Ademais, a supressão do termo 'filosófico' no parágrafo anterior é restritamente proposital; não significa afirmar que não possamos ter intuições de questões filosóficas ordinariamente. Mas, o que tentamos considerar é uma mudança no vetor da aprendizagem. Entendemos que as idéias prévias serão o fim da filosofia e não o começo. Elas serão concebidas a partir da formação anterior dos conceitos. Filosoficamente falando, elas serão a sua condição de possibilidade. Questões como a função da morte, a igualdade das razões, objetos de exame¹, a simplicidade do simples, a falsidade das sensações, a imediatidade do objeto fenomênico, a consciência íntima do *eu* são exemplos de questões conceituais. Filosóficas. E por serem assim, já demandam um procedimento de filosofar anterior à sua cognoscibilidade. Em outras palavras, é o filosofar que dará o tom de significação. Portanto, a sua condição de possibilidade é o seu estatuto significativo. E o filosofar é a possibilidade da inteligibilidade destas condições.

Vejamos um exemplo que considero relevante para nossa idéia:

Há certos filósofos que imaginam que temos a todo momento a consciência íntima do que chamamos nosso *eu*; que sentimos sua existência e sua continuidade de existência; e que estamos certos, mais do que pela evidência de uma demonstração, de sua identidade e de sua simplicidade perfeitas. De minha parte, quando penetro mais intimamente naquilo que chamo *eu*, deparo-me sempre com uma percepção particular ou um outra, de calor ou de frio, de luz ou de sombra, de amor ou de ódio, de dor ou de prazer. Jamais, em nenhum momento posso compreender-me, a *mim*, sem uma percepção, e nada posso observar senão a percepção. Quando minhas percepções são afastadas por algum tempo, como durante um sono tranqüilo, durante esse tempo não tenho mais consciência de *mim* e pode dizer realmente que não existo. (HUME, 1968, p.342-344).

Qual seria a idéia prévia para a incognoscibilidade dos objetos? E sendo esse objeto, nós mesmos? Como ter uma intuição de que não existimos? Como negar a nossa existência ordinária? Como provocar isso em nós? Creio que isso reforça nossa idéia. O entendimento do percurso do autor nos dá a condição de entendimento dessa tese grave; não obstante a sua importância e relevância filosófica. Note bem, termos como ‘identidade’, ‘sentimento de existência’, ‘continuidade de existência’, ‘demonstração’, ‘percepção particular’, entre outros, são pontos fundamentais para a inserção no pensamento do autor. E a apreensão destes termos na unidade textual só é possível quando fazemos o mesmo percurso de leitura e manipulação conceitual. São os elementos ou instrumentos do filosofar. E é na inserção

do todo do texto, na sua unidade dissecada, que aprendemos o filosofar; senão, pelo menos a filosofia². Daí se segue que, uma idéia de *não-existência* não é posta antes da reflexão. É um produto reflexivo.

Não queremos reduzir a tarefa da filosofia exclusivamente a uma análise do discurso. Aos meios de explicitação dos estilos, por exemplo. Essa tarefa é posterior ao que entendemos por leitura filosófica. Insistimos que o trato dos conceitos com o texto é o que fundamenta a tarefa do filosofante. E assim sendo, o trabalho deve começar com essa articulação, já estabelecida pelo texto pronto, isto é, pela explicitação da gramática própria dos problemas filosóficos. Como dissemos, as idéias já não são prévias; pelo contrário, elas já estão estabelecidas no escopo mesmo da reflexão.

Não conjugamos sumariamente com Derrida quando ele insiste no ocultamento do primeiro contato com o texto, revestindo a condição da lei da composição e a *regra do jogo* do texto de um caráter nebuloso. É claro que o seu contexto está mais para o estilo do que para o aprendizado, inclusive do estilo. Acreditamos que o aprendizado, a partir da manipulação textual deve constituir-se como a simultaneidade da leitura e da análise. As condições da leitura filosófica são as condições das leis de sua composição. Entender filosofia é compor um texto filosófico.

Gostaríamos de nos deter, com um pouco de cautela interpretativa, na análise de Derrida. Digo precisamente no texto *Farmacéia*. (DERRIDA, 1991, p. 11-21) É de grande clareza e erudição o tratamento feito por esse autor sobre a noção de dissimulação da textura do texto. Não obstante, sua compreensão da relação entre o texto de

Platão *O Político* e o *Fedro*, insistindo na maturidade deste e na relevância daquele, estabelece uma notória articulação entre as condições da produção textual e em uma brilhante hermenêutica filosófica. O seu interesse, diz o autor, não seria no texto *O político*. Mas, no *Fedro*. “O exemplo que proporemos não será, tratando de Platão, o *Político*, no qual se pensaria inicialmente devido ao paradigma do tecelão, e, sobretudo, ao paradigma do paradigma – a escritura – que o precede.” (DERRIDA, 1991, p. 11).

O objetivo desse autor circunscreve-se na tomada de posição, muitas vezes obscurecidas pelos seus vãos estilísticos – que apesar de sinceros oblitera-se entre o significante e o significado -, da decência ou da indecência da escritura. Essa genealogia da escritura, como lhe é sugerido, encarna a duplicidade do valor textual. Queremos afirmar que o aprender filosofia não é uma tarefa exclusivamente hermenêutica. O trato com o texto é mais vivo e orgânico. Mais visceral. O texto é o objeto, o conteúdo, o método e o fim do filosofar.

Não é exagero, creiamos, afirmar que a atividade filosófica se estabelece como uma descoberta das causas, dos sintomas, das intuições do espírito. Se pensarmos dessa forma, entenderemos que a passagem entre a causa de um sintoma e o entendimento da causa do sintoma é uma passagem tênue. Não é efêmera. O autor filosófico possibilita, na sua exposição, duas competências. A primeira é da provocação nos sujeitos dessa intuição. A segunda é o entendimento dessa inevitável intuição. Como ela se nos apresenta. O autor possibilita no texto as condições necessárias para a compreensão desse sentimento, assim como sua descrição.

Hume desenvolve nas seções VII e VIII das *Investigações* o que colocamos acima como “intuições do espírito”. Percebemos, pelo menos nessa leitura deslocada da unidade da obra desse singular autor, como (na explicitação textual) é desenvolvida a passagem da intuição do conceito para a sua descrição. “Portanto, esta conexão que *sentimos* no espírito, esta transição costumeira da imaginação de um objeto para o seu acompanhante usual, é o sentimento ou a impressão que origina a idéia de poder ou de conexão necessária”. (HUME, 1992, p.102). Vejam que a utilização do termo ‘*sentimos*’ tem um papel de operador, por um lado, e de *conceito* por outro. Não excludentes. ‘*Sentimos*’ opera enquanto “conexão costumeira no pensamento ou na imaginação entre um objeto e o seu acompanhante habitual” (HUME, 1992, p.103) e constitui-se como conceito (*Poder ou Causa*) na medida em que se estabelece como objeto de investigação.

Segundo estas explicações e definições, a idéia de *poder* é tão relativa como a de *causa*: ambas dizem respeito a um efeito ou a um outro evento unido constantemente ao primeiro. Quando consideramos a circunstância *desconhecida* de um objeto, que fixa e determina o grau e a quantidade de seu efeito, denominamo-la seu poder. E é do consenso geral entre os filósofos que o efeito é a medida do poder. Mas se eles tivessem uma idéia de poder, tal como é e em si mesmo, por que não poderiam medi-lo por si mesmo?. (HUME, 1992, p.103).

Aprendemos no espírito o conceito e entendemos a partir da exposição do percurso necessário da organização argumentativa constituída nos meandros do texto. É uma

característica definida, útil e profícua da tarefa do filosofar. Trabalho cotidiano do produtor filosófico. Produção construída na atividade espiritual provocada pelo *sun-grammata* filosófico. Insistimos, portanto, que a atividade da leitura filosófica não delimita a intuição. Pelo exposto no texto filosófico, a intuição é sentida e entendida dentro da compatibilidade entre o escrito e o verdadeiro. Gramática própria dos textos filosóficos.

Mas, como administrar a relação do início do filosofar (intuitivo e inquietação preliminar do filosofante) e a sistematização do conceito? Podemos pensar, didaticamente, tal procedimento? Essa questão nos leva, inevitavelmente, a outra discussão: se o que fazemos em nossos cursos é Filosofia ou História da Filosofia? Podemos dissociá-las? Fazer Filosofia não é manipular a História da Filosofia? E entender, operando, a História da Filosofia não é trabalhar filosoficamente?

Hodiernamente, há uma demarcação, que creio ser consensual, mas que nos causa um pouco de embaraço - evidentemente quando defendemos nossa posição - entre o filosofar (ou Filosofia) e a História da Filosofia. Fica claro que os cursos de graduação em Filosofia no Brasil se denominam como historiográficos. Pelo menos quando se fala em Pesquisa em Filosofia. Basicamente e ortodoxamente estruturalistas eles se manifestam tradicionalmente no ensino na leitura rigorosa e metodologicamente estabelecida a partir da reconstrução das doutrinas ou sistemas filosóficos. Entender é expor sua lógica interna.

Por outro lado, existem algumas relevantes manifestações sobre o caráter metodológico da filosofia nos cursos de

Graduação em Filosofia. Se entendermos a pesquisa estruturalista em filosofia como ‘conteudística’ entenderemos outra perspectiva como ‘metodológica’. Nesse modelo, a prática da filosofia sobressairia à sua teoria. Filosofia como forma de entendimento dos anseios humanos. Filosofia como modelo de compreensão para o uso social e interventor crítico da realidade emergente. Deslocamento de problemas da história da filosofia (no qual também tem uma importante e relevante tarefa de formação, mas não predominante) para entender as atitudes individuais e coletivas dos sujeitos contemporâneos.

Percebemos que essa demarcação em teoria e prática filosófica é mais política do que filosófica. É mais uma atitude ideológica do que uma filosofia da filosofia. Assumimos a idéia de que o trato com o texto é o filosofar. Justificamos que é uma tarefa, não só de entender a estrutura das doutrinas, mas também, a partir do texto e com ele nos voltarmos para uma realidade filosoficamente estabelecida. Entendemos que não há distinção entre teoria e prática filosófica. A leitura dos textos filosóficos é, por si, uma atividade prática do estudante de filosofia. A realidade filosófica é a sua condição de possibilidade exposta por uma estrutura de discurso produzida pelos estudantes de filosofia. É o que se pressupõe.

A História da Filosofia é fundamental, mas o seu tratamento deve ser direcionado pelo professor para que não seja apenas uma historiografia dos problemas filosóficos. A História da Filosofia é particular. É já um problema filosófico. A noção de temporalidade dos problemas filosóficos (ou a falta dele), a noção de desenvolvimento histórico da razão,

são exemplos de questões filosóficas dentro da exposição da história da filosofia.

Não queremos desenvolver, mais, este argumento sobre essa possível dicotomia entre filosofia como conteúdo e como método, visto que, em assim sendo, ofuscar-se-ia nosso problema aqui proposto. Qual seja: o aprendizado de filosofia. Apesar de essa dicotomia ser um tema relevante nas discussões sobre o ensino, acreditamos que devíamos assumir um risco, com prudência metodológica, de propor uma sinonímia metodológica. O texto como teoria e prática do aprendizado da filosofia. Não só a leitura, mas também a sua produção e as nuances interpretativas e expositivas, sua relação externa e sua admissão por uma sociedade estabelecida. Portanto, a não libertação do texto não significa o malogro do acesso ao mundo. A pedagogia filosófica requer um percurso que vai do texto para o mundo do texto.

Queremos rechaçar com veemência a idéia de que tal procedimento transformaria a filosofia em um profissionalismo burocrático. A especialização necessária do tratamento dos conceitos não reduz o campo do conhecimento filosófico. O que, muitas vezes, é o alvo das difamações. Também discordamos de que esse trabalho mutilaria a paixão de pensar. Título dado aos que filosofam. Chamamos de filosofia o conjunto de pensamento e paixão. De paixão escrita, traduzida e exposta. Eis o cenário da filosofia. “Penso que a filosofia consiste no esclarecimento de conceitos centrais de nosso entendimento. Isso significa que o que se deve aprender em filosofia não são informações, mas é antes uma ação”. (TUGENDHAT, 2004, p.140). E defendemos a idéia que essa ação seja a vivência e a co-vivência com

o texto filosófico. Este autor o chama de arte. Nós chamamos de talento filosófico. Uma competência para uma *aclaração*³ dos conceitos. Eis o cenário filosófico.

Falamos nesse tratamento sem recorrer a um público específico, que não fosse o filosófico. Existe um tempo lógico desse público? Podemos deslocar o ensino de filosofia da graduação para o ensino médio? Creiamos que sim. Com suas devidas proporções. Quais? Eis nosso desafio. Como fazer? Eis a tarefa. Como tornar a filosofia relevante? Se com os marxistas a filosofia não tem futuro⁴, então com a filosofia há, efetivamente, o presente. E o presente deve aparecer na atitude pedagógica dos professores de filosofia de promover a formação e o aprendizado do qual estamos a falar. O papel de mestre, que Tugendhat dá ao professor de filosofia, é, a nosso ver, extremamente importante para nosso pensamento do aprendizado de filosofia. Sendo o filosofar uma arte, o mestre conhece o objeto artístico. Não digo esse objeto como a apreensão da doutrina ou sistema desse ou daquele autor. Falamos do exercício de argumentação, seja o compreendendo seja o produzindo, que a prática filosófica estabelece.

Agora, surgem duas questões que gostaríamos de nos deter. A primeira diz respeito a distinção no aprendizado de filosofia entre a graduação e o ensino médio. A segunda questão pode ser entendida como tornar esse aprendizado possível no ensino médio. É claro que não é aqui o momento de propor uma metodologia de ensino. Gostaríamos, sem cometer excesso de vontade, delimitar algumas considerações sobre essa prática. Ou a sua possibilidade.

Não será o caso de descrever as experiências das vivências nas graduações de filosofia. Não é o nosso propósito. Insistiremos na relação ou possível relação entre o ensino superior e o ensino médio de filosofia. O que os distinguiria? O que os uniria? Acredito que a característica que os distingue é de uma intensidade técnica. E a que os une é de intensidade de fim. Em outras palavras, o fim é o mesmo; não obstante, a resistência⁵ (no sentido de força) de grau.

Quando afirmo que a distinção se dá por uma intensidade técnica entendo que no ensino superior de filosofia a tarefa filosófica está dependente de um talento filosófico: uma competência para operar a relação interna e externa dos conceitos no texto. No caso do ensino médio, a tarefa é a do poder da discussão coerente aliado a composição de perguntas relevantes.⁶

A maturidade intelectual do aluno universitário proporciona uma articulação mais extensa e radical dos procedimentos do entendimento do texto. Permitam-me fazer um deslocamento de algumas asserções de Benveniste. (BENVENISTE, 1966, p. 260). Talvez isso esclareça nossa afirmação anterior. Este autor indica uma relação constitutiva no processo de leitura. Para ele há um sujeito enunciador (que seria o autor e o leitor lendo) o texto (como fonte enunciativa) e a comunidade (uma integração do exterior). Entendemos que o grau de exercício de abstração para entender esses operadores, nos processos de leitura, é maior na proporção em que mais maduro for o leitor.

Compreender o conteúdo do texto além das operações e dos papéis de cada operador constituinte requer um reflexão imediata dos procedimentos constitutivos do texto.

Esses procedimentos são indicados e exercitados na graduação em filosofia. É uma leitura que informa o conteúdo, forma o conteúdo no leitor e explicita, no exercício interpretativo, as condições de possibilidade e legitimidade do próprio tema. Isso é o que chamo de intensidade escolar da graduação em filosofia. Quando afirmo que a distinção é tecnicamente de intensidade, tento mostrar que o tratamento com o conteúdo filosófico é mais radical e fundamental nos alunos do curso superior.

Com paciência, podemos perceber no texto filosófico esses procedimentos. Descartes no parágrafo inicial das *Meditações Metafísicas*:

Há já algum tempo me apercebi de que, desde meus primeiros anos, recebera grande quantidade de falsas opiniões como verdadeiras e que o que depois fundei sobre princípios tão mal assegurados só podia ser muito duvidoso e incerto; de forma que me era preciso empreender seriamente, uma vez em minha vida, desfazer-me de todas as opiniões que até então aceitara em minha crença e começar tudo de novo desde os fundamentos, se quisesse estabelecer algo firme e constante nas ciências. Mas, parecendo-me ser muito grande esse empreendimento, aguardei até atingir uma idade que fosse tão madura que eu não pudesse esperar outra depois dela, na qual eu fosse mais capacitado para executá-lo; o que me fez adiar por tanto tempo, que doravante acreditaria cometer um erro se empregasse ainda em deliberar o tempo que me resta para agir. (DESCARTES, 2005, p. 29).

O tradutor dessa obra citada acima indica uma nota explicativa sobre um contexto conceitual do século XVII,

denunciando que Descartes rompera com o aristotelismo escolástico. Além de analisar características das proposições cartesianas com outros autores contemporâneos de Descartes.

Mas o que isso importa? É esse trabalho, que esse autor faz na tradução, que os alunos de graduação fazem no exercício da leitura filosófica. Existem nesse trecho escolhido caracteres não só do conteúdo informado do autor; existem também estratégias ou estilo do discurso propositadamente estabelecido com o desenvolvimento posterior das idéias da obra. Além de uma extensa (mas não explícita) referência exterior. Isso demanda uma formação intelectual do estudante maduro. Do estudante que já articula os conteúdos entre si e percebe a configuração ou engenharia dos momentos de criação dos conceitos.

No ensino médio a intensidade é menor. Mesmo sendo o mesmo texto. Nesse momento da vida intelectual a leitura é mais literal. O acesso é mais imediato a partir da composição das palavras nas frases de cada período. O informativo é o mais urgente, o que não significa que o formativo não exista.

Indicamos que no ensino médio a tarefa é a de potenciar a discussão e a constituição de perguntas relevantes. A leitura do texto nesse momento é mais fragmentada, visto que, o potencial do entendimento de um todo ainda é prematuro. Palavras como ‘verdadeiro’, ‘duvidoso’, ‘opiniões’, ‘vida’, ‘ciências’ etc., são mais sedutoras do que a articulação desses conceitos dentro da unidade da obra. Entender como esses termos são possíveis e não só o que eles são separadamente. Eis o trabalho.

Esse é um exercício de extrema carga filosófica. E o aluno médio deve entender que a racionalidade produz esses conceitos assim como suas relações. Entender os conceitos, as suas condições de possibilidade ou existência, a relação entre eles, e, também como isso mostra o papel da subjetividade humana, conduz a uma formação mais fundamental; mais radical; mais inteligente. O importante desse tipo de exercício traduz-se na vivência das produções conceituais. Os alunos não só adquirem o conhecimento específico da filosofia, como participa da inteligibilidade das condições do conhecer; de suas manifestações individuais e coletivas. Assim sendo, o aluno se prepara para a compreensão da compreensão e assume um papel fundamental na formação em geral.

Se por um lado a diferença entre o aprendizado de filosofia no ensino superior e no ensino médio aparece com o grau de intensidade, por outro lado o que os une é o fim. Tanto um como o outro tem, enquanto formação do saber, o estatuto do racional e do ético como finalidade. Mas isso não será tratado nesse momento. Queremos crer que essas categorias representam o que há de mais sofisticado no desenvolvimento humano. Não é o caso aqui o aprofundamento desses conceitos, visto que sobre-saltaria nosso propósito. O que importa é entender que esse esclarecimento tem em comum ao aprendizado do filosofar e como serve de composição do espírito filosófico. Nos dois níveis de formação. Compreender a razão e a ética comporta necessariamente a formação racional e ética.

O aprendizado da filosofia, e agora por diante não faço distinção entre os níveis, atende um desafio de formação

profissional com competência política e com comprometimento com a escolha vocacional vinculada aos ajustes da realidade dentro dos valores humanísticos. É a inversão que propomos: compreender a realidade a partir da formação; e não formação a partir da realidade. O aprendizado de filosofia requer essa tarefa na formação dos indivíduos. O aprendizado de filosofia permite a entrada no campo das possibilidades. E o ensino de filosofia tem essa tarefa, assim como o seu aprendizado.

ensinar filosofia é arrancar o aluno a esfera do fato, a esfera das nossas crenças a respeito de que as coisas são e do que as coisas não são, para fazer habitar o mundo da possibilidade desse fato, onde pela suspensão da sua facticidade, como suspenso das nossas crenças na sua existência e nas suas significações, o fato venha revelar o seu estatuto de acontecimento único entre uma totalidade de outros acontecimentos, igualmente possíveis, que ele exprime como suas significações reais. É dessa visibilidade do fato na sua possibilidade pura que depende a sua compreensão. (NABAIS, 2002, p.9).

Com esse aprendizado chegamos ao fim ético e racional. Mais o que isso significa? Eis a nossa próxima tarefa.

NOTAS

¹ Refiro-me aqui ao tratamento dado por Platão à concepção de análise que aparece, em determinado momento na *República*. Nesse instante da obra o autor explicita a idéia de prova de contradição. “Vou te explicar meu

pensamento; considera comigo o que vou distinguir como apropriado ou não para levar ao objetivo de que falamos [...] Irei te mostrar, portanto, se quiseres olhar, que entre os objetos da sensação, alguns não convidam o espírito ao exame porque os sentidos bastam para julgá-los, enquanto outros a isso convidam com urgência porque a sensação, a seu respeito, nada oferece de são [...] Por objetos que não provocam o exame, compreendo aqueles que não provocam ao mesmo tempo a duas sensações opostas; e considero aqueles que suscitam isso como provocando o exame, uma vez que, quer os percebamos de perto, quer de longe, os sentidos não indicam que eles são isso ao invés daquilo”. (PLATÃO 523 a-b apud, MANON, 1992, p. 77).

² Comparo, com prudência metodológica, o aprendizado da filosofia com o aprendizado ou uma iniciação musical. Por exemplo, em relação a limitação das idéias prévias, não é praxe encontrar exemplos cotidianos sobre as durações das notas (figuras), como semibreve, mínima (um pouco mais rápida do que a semibreve), semínimas (mais rápidas que as mínimas, e são pintadas), e nessa relação de duração continua em colcheia, semicolcheia, fusa e semifusa. A relação tem sentido oposto. Vai da leitura para o real. Também, só quando estamos na linguagem musical que entendemos, por exemplo, a intensidade, o timbre, altura, duração. Mesmo na iniciação musical das crianças a erudição já é estabelecida instantaneamente.

³ Termo utilizado por Tugendhat para definir filosofia. “Se quero perguntar como se deve ensinar filosofia, tenho que começar com um conceito: o que é a filosofia? Vou dizer simplesmente que, em tudo o que se faz em filosofia, em todo o percurso histórico da filosofia, pode-se dizer que é muito importante, é central, na minha opinião, a aclaração de conceitos”. (TUGENDHAT, 2005, p. 140)

⁴ Refiro-me aqui ao texto *Pode o Brasil renunciar a filosofia?* (RIBEIRO, 2005, p. 90). Diz o texto: “[...] a renúncia à filosofia era compartilhada, então, até mesmo por marxistas. Ora, eles não deveriam nem poderiam, logicamente, acreditar que uma leitura fosse definitiva ou escapasse às necessidades (não diria às *contingências*) da História. É provável, porém, que se somassem duas ordens de razões. Uma, instrumental, seria a valorização da leitura estruturalista como capaz de efetuar uma interpretação rigorosa e segura dos textos clássicos. Outra, mais de conteúdo, seria a dos marxistas: provavelmente eles acreditavam que a filosofia que a filosofia seria superada por algo mais intenso no impacto

social; ela teria passado, não mais futuro; estaria reduzida a um patrimônio importante, inspirador, da humanidade, mas cuja capacidade de mudar o mundo seria pequena”. Creio que já esclarecemos no texto nossa posição sobre essa dicotomia.

⁵ Refiro-me o termo ‘resistência’ não como oposição ou obstáculo, mas como força ou um componente de um circuito que impede a passagem de corrente.

⁶ Essa idéia é do Filósofo Ernst Tugendhat, do qual comungo totalmente sobre esse aspecto.

REFEFÊNCIAS

BENVENISTE. **Problèmes de linguistique générale**. Paris: Gallimard, 1966.

COSSUTA, FRÉDÉRIC. **Elementos para leitura de textos filosóficos**. Tradução Ângela de Noronha begnami ... *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 1994.

DERRIDA, JACQUES. **A farmácia de Platão**. Tradução Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 1991.

DESCARTES, RENÉ. **Meditações metafísicas**. Introdução e notas Homero Santiago; tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão; Tradução dos textos introdutórios Homero Santiago. 2. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Clássicos)

HUME, DAVID. **Traité de la nature humaine**. Tradução A Leroy, t. I. Paris: Aubier-Montaigne, 1968.

HUME, DAVID. **Investigação acerca do entendimento humano**. Tradução Antônio Sérgio ... *et al.* 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1992. (Os Pensadores).

KANT, I. **Critique de la raison pure**. Paris: PUF, 2004.

MANON, SIMONE. **Platão**. Tradução Flávia Cristina de Souza Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

NABAIS, NUNO. Ironia, cinismo e humor: formas do possível no ensino de filosofia. In: PIOVESAN A. ... *et alli*. **Anais do II Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia**. Ijuí: Unijuí, 2002.

RIBEIRO, RENATO JANINE. Pode o Brasil Renunciar a Filosofar? In: **A Filosofia entre nós**. Org. José Crisóstomo de Souza. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. – 160 p. (Coleção filosofia e ensino; 8).

RYAN, ALAN. **Filosofia das ciências sociais**. Tradução de Alberto Oliva e Luiz Alberto Cerqueira Batista. Rio de Janeiro, F. Alves, 1977.

TUGENDHAT, ERNST. A filosofia como Exercício na Universidade. In: **A Filosofia entre nós**. Org. José Crisóstomo de Souza. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. 160 p. (Coleção filosofia e ensino; 8).