

Filosofia como práxis e seu ensino: relevância e prescindibilidade da tradição filosófica para o ensino da matéria

Philosophy as praxis and the philosophy teaching: relevance and dispensability of philosophical tradition

Prof. Dr. Daniel Pansarelli¹

Resumo

Partindo de uma definição de Filosofia relacionada ao campo da práxis, portanto, dando à matéria a obrigação de influir na – e ser influenciada pela – realidade contextual em que é praticada, pretende-se refletir dialeticamente acerca das contribuições que a milenar tradição filosófica oferece ao ato de filosofar e ao seu ensino. Tomar-se-ão, por um lado, as relevantes contribuições que a tradição oferece ao docente, ao docente-filósofo e ao estudante, sobretudo como ampla e peculiar fonte cultural, imprescindível à realização da educação filosófica como *paideia* ou como *bildung*. Em oposição dialética, serão esboçados caminhos para a práxis filosófica que não ocorra tendo na tradição o elemento fundamental ou mesmo marginalmente presente. Nessa segunda vertente, serão valorizadas competências próprias ao fazer filosófico bem como caminhos não tradicionais pelos quais tais competências podem alternativamente ser alcançadas. Por fim, serão explicitadas as vantagens oferecidas pela valorização da tradição como componente do ensino de Filosofia, ao mesmo tempo em que serão apontados os riscos castradores – portanto antifilosóficos – oferecidos pela força de sua história. Buscar-se-á, assim, fugir do maniqueísmo fetichista no trato da questão, oferecendo aos docentes oportunidade de reflexão e diálogo acerca de um desejável pluralismo metodológico.

Palavras-chave: práxis, tradição, ensino, pluralismo metodológico.

Abstract

By comprehending the philosophy as praxis, we give it an obligation to influence - and be influenced by - contextual reality in which it is held. This paper intends to reflect dialectically about the contributions that the

¹ Doutor em Educação e doutorando em Filosofia pela USP, professor na UFABC, já tendo coordenado o Bacharelado em Filosofia e atualmente coordenando a Licenciatura em Filosofia. Líder do grupo *Perspectivas críticas da filosofia moderna e contemporânea*, membro do *GT Ética e Cidadania*, da ANPOF; e da *Associação Latino-americana de Filosofia da Educação*. Site: www.pansarelli.org. E-mail: pansarelli@gmail.com.

ancient philosophical tradition offers to the philosophical teaching. We will take the relevant contributions that tradition offers to the teacher, to the philosopher-teacher and to the students, particularly as large and peculiar cultural source, indispensable to the development of a philosophical education as *paideia* or as *Bildung*. In a dialectical opposition, we will present ways to philosophical practice that is not effected grounded in tradition. In this second part, will be valued philosophical skills and nontraditional ways by which such skills could be achieved. Finally, the advantages offered by the appreciation of the tradition will be explained as well as the risks offered by virtue of its history.

Keywords: Praxis, traditions, teaching, methodological pluralism.

O problema da definição

Entre os filósofos brasileiros de nossos dias parece permanecer, como regra geral, um hábito que é objeto de crítica filosófica há pelo menos meio século. Trata-se da ausência da reflexão acerca do sentido próprio do filosofar. Não se trata de defender a assunção, pelo filósofo, de uma definição única que deverá permanecer imutável durante sua carreira, mas, antes, cobrar uma reflexão que possa orientar sua atuação, prática, filosófica, oferecendo inclusive elementos para uma autoavaliação constante. Com efeito, como saber se a produção que realizamos é efetivamente filosófica, uma vez que não incluímos nela a explicitação sobre o que consideramos ser próprio do e pertinente ao filosofar? E há que se considerar, ainda, que a criação ou elaboração de uma concepção de Filosofia ou de ato de filosofar implica, evidentemente, os rumos e os limites da Filosofia a ser desenvolvida pelo filósofo em questão, de modo que a resposta à pergunta acerca do que seja a Filosofia se faz necessária por esse segundo motivo: não só oferecer um parâmetro para a (auto)avaliação acerca da existência ou não do caráter filosófico na produção realizada, como também permitir a compreensão prévia dos limites e potencialidades existentes em tal produção, conforme imposição da concepção adotada.

Ao longo de toda a tradição filosófica, autores dos mais diversos se impuseram a tarefa de refletir acerca da questão sobre o sentido da Filosofia, seja um grego como Platão, que não se nega a fugir de seu estilo mais comum para oferecer aos leitores, na *Apologia*²; um Sócrates

² Principalmente em 20c-24b, mas considerando também os desdobramentos práticos em

que expõe os princípios do seu próprio filosofar; sejam pensadores contemporâneos, a exemplo de Heidegger (1973) ou Ortega y Gasset (2010), ambos autores de reflexões cuja prioridade explícita era a definição de suas próprias compreensões acerca do que consideravam ser a Filosofia. Mas a relevância das reflexões sobre o tema parece não tocar a produção filosófica brasileira, como observa, por exemplo, Severino, ao estudar nossa produção filosófica contemporânea e constar como uma das

atitudes fundamentais que delineiam o estilo específico do filosofar brasileiro [...] o fato de que o praticante da filosofia entre nós nem sempre revela uma preocupação marcante em se *posicionar explicitamente quanto ao sentido da tarefa do filosofar*. Parte direto para sua atividade de análise, de reflexão e de crítica, que ele julga como filosófica, e assim desenvolve seu esforço, incorporando, com sua atitude, o ditado de que nadar se aprende nadando (SEVERINO, 1999, p. 24-5).

A ausência da reflexão acerca do sentido do filosofar, apontada por Severino, vincula-se à segunda e última característica que o autor identifica como marcante em nossa produção filosófica, a que “*a grande maioria de nossos pensadores desenvolve seu esforço teórico deixando-se guiar por algum modelo filosófico já constituído*” (1999, p. 24). Talvez permaneça válida a explicação para o mesmo fato que já dava Cruz Costa em meados do século passado, ao observar existir

na história da nossa inteligência [...] a mais completa e desequilibrada admiração por tudo que é estrangeiro, – talvez uma espécie de ‘complexo de inferioridade’ que deriva do afastamento em que se mantiveram, por muito tempo, as nossas elites em relação aos problemas concretos da terra e do povo e que, talvez, também se explique em função da situação colonial em que por longo tempo vivemos (CRUZ COSTA, 1956, p. 18).

Para o praticante da Filosofia, o filósofo, a ausência da adoção de uma concepção clara sobre o sentido da matéria parece trazer ao menos o inconveniente da indefinição acerca do caráter filosófico de sua própria produção: sem uma concepção que lhe sirva de parâmetro, parece ser difícil, se não impossível, aferir se sua produção atende ou não à especificidade que se espera de um texto filosófico. Talvez derive dessa condição a ampla preferência por produzir como filosofia textos que se caracterizam por comentar as obras dos filósofos consagrados: sem poder arriscar-se por caminhos mais autorais, desparametrizado que está, o filósofo protege-se sob a forma única do texto monográfico, amplamente amparado por suas citações as quais, pretensamente, garantem a dimensão filosófica de seu próprio texto. Mas, ao filósofo que exerce a docência da matéria, tal inconveniente é duplamente potencializado: primeiro, no sentido de favorecer a difusão de uma prática que não poderá seguramente definir como filosófica; segundo, na dificuldade que certamente terá na consecução de seus objetivos de ensino, bem como na seleção de seus conteúdos, os quais não poderão, de qualquer modo, levar adiante uma proposta de ensino cujo campo constitutivo não fora evidenciado.

Na busca por construir uma concepção razoável ao desenvolvimento dos argumentos deste texto, considero que a aproximação entre Filosofia e ensino remete a alguma forma de práxis, na medida em que faz parte de um mesmo tema – ensino de Filosofia – o campo tradicionalmente teórico da Filosofia e a dimensão invariavelmente prática contida na atividade de ensino. Proponho, assim, que tomemos a Filosofia como práxis, em um sentido particular³: uma práxis que parta da realidade mais imediata, tal como percebida pelos estudantes, passe, num segundo momento, à reflexão mais profunda, comumente abstrata, própria dos estudos filosóficos; e que retorne à realidade, em seguida, na condição de possibilidade de intervenção refletida. Trata-se de um modelo, portanto, em que o conteúdo filosófico ocupa o momento intermediário, de “negação” da realidade imediata para pos-

³ Uma complementação dessa hipótese de definição do sentido do filosofar está apresentada em *A filosofia e a universidade* (PANSARELLI, 2010).

teriormente retornar a ela, com o que deverá ser uma visão mais ampla e aprofundada da mesma realidade. Tomo, assim, aspectos não filosóficos como início e fim de cada ciclo do processo, garantindo à abstração filosófica o papel de mediadora, que terá por objetivo a ampliação dos horizontes na significação do mundo pelo estudante.

O lugar da tradição e os objetivos do ensino⁴

Ao tomar como concepção orientadora do ensino de Filosofia a noção de Filosofia como práxis, que parta da realidade e a ela volte, passando pela abstração e reflexão propriamente filosóficas apenas na etapa intermediária, fica entendido que é justamente esse momento intermediário o espaço que pode ser ocupado pela vasta tradição filosófica. Não poderia ser diferente se entendemos, como apontado, que a realidade imediata dos estudantes deva ser tomada como ponto de partida da reflexão, e que o ponto de chegada de cada ciclo do fazer filosófico deva se encerrar na própria realidade, lida pelos mesmos estudantes, agora com maior profundidade e amplitude. Se não é em meio à tradição filosófica que vivem tais estudantes, se não são os temas clássicos da Filosofia aqueles que se lhes impõem à reflexão, ao menos tal como em sua percepção, não poderá o professor tomar a própria tradição nem como ponto de partida, nem como ponto de chegada.

A definição de um sentido para o filosofar (como práxis) e mesmo a compreensão do lugar que a tradição filosófica ocupa (momento intermediário, abstrato) no movimento de cada ciclo filosófico não dispensam a reflexão acerca das potencialidades que tal tradição oferece ao ensino da matéria. Para avançar na questão, parece necessário considerar quais são os objetivos de tal ensino, compreendendo que eles podem ser mais pertinentes a um ou outro tipo de categorização, mais ou menos próprios a um tipo de natureza. Eles podem – e devem – variar quanto a sua natureza, pois, ainda que interligados, ob-

⁴ A divisão, para fins didáticos, dos tipos de “objetivos do ensino” pauta-se na tipificação dos conteúdos tal como adotada nos PCN’s de áreas diversas, realizada em consonância com Delors (2010).

jetivos de ensino podem apresentar-se como prioritariamente ligados aos conteúdos (dando maior ênfase, nesse caso, ao segundo estágio do movimento do fazer filosófico que definimos anteriormente) ou aos procedimentos e atitudes (nesse caso, prioritariamente ligados aos momentos inicial e, principalmente, final do movimento). Considerando que já apontamos qual o espaço prioritário ocupado pela tradição nesses três momentos do fazer filosófico, será mero desdobramento identificarmos sua (da tradição) contribuição tanto maior quanto mais conteudistas ou conceituais⁵ forem os objetivos do ensino.

É preciso destacar, neste ponto, a relevância da tradição filosófica se se busca formar os estudantes em uma espécie de *Paidéia*, uma formação que abranja, para além da instrução, a sua própria visão de mundo. Trata-se de compreender como objetivo do ensino de Filosofia o extrapolar os próprios limites da matéria como disciplina escolar, buscando colaborar para uma formação mais sólida, mais completa, que hipoteticamente deveria perpassar os grandes clássicos do pensamento, permitindo chegar a uma compreensão da realidade que abrangesse tudo aquilo que Jaeger identifica como constitutivo da *Paidéia* em sentido grego: “civilização, cultura, tradição, literatura ou educação”, compreendido que “para abranger o campo total do conceito grego, teríamos que empregá-los todos de uma só vez” (JAEGER, 1995, p.1). A mesma formulação, possivelmente, valha para o sentido de compreensão da educação como *Bildung*⁶: em ambos os casos, a apropriação da riqueza contida nos grandes clássicos do pensamento, e apenas neles, é indispensável. Tratar-se-ia, então, de favorecer o momento intermediário do movimento do fazer filosófico, seu momento mais abstrato e reflexivo, buscando apresentar aos estudantes uma quantidade mais significativa de conteúdos diversos, os quais poderiam ser tomados de maneiras distintas para lidar com os problemas da realidade dos próprios estudantes, por eles identificados na etapa inicial do processo. E,

⁵ Optaremos pela designação “objetivos conteudistas” para evitar possíveis confusões com a noção de “conceito”, tão cara à Filosofia. Tomamos, então, a noção de objetivos conteudistas no mesmo sentido em que Delors (2010) se refere aos conteúdos conceituais.

⁶ Tomamos a noção de *Bildung* a partir de A. Berman (1984). Ver, este respeito, o artigo de R. Suarez (2005).

nesse caso, não seriam apenas as grandes obras da tradição filosófica a serem tomadas, mas, para além destas, as grandes produções do pensamento como um todo: a filosofia, a literatura, a música, o teatro, etc. O objetivo, frisemos, estaria na aquisição de conteúdos culturais – em sentido amplo –, na ampliação do repertório pelos estudantes, com vistas à sua formação integral.

Um problema que surge nesse campo, de consecução de objetivos conteudistas por meio da apropriação da tradição intelectual, está na delimitação do que se poderia considerar como “grandes clássicos do pensamento”. Se, por um lado, algumas dezenas de autores nos vêm imediatamente à memória mediante a simples remissão aos tais clássicos, não se pode deixar de considerar, por outro lado, que Aristóteles não fora um “clássico” – e nem menos que isso – durante a Idade Média europeia; ou que Nietzsche pouco fora lido em vida. Haveríamos de ponderar, também, a total ausência de autores orientais e africanos dentre os clássicos consagrados como tal. Faltam, portanto, elementos para saber se em nossa leitura contemporânea consideramos adequadamente os autores que tratamos por clássicos, meritórios de figurar nos planos de ensino de Filosofia. Quanto a esse ponto, parece prudente lembrar, com Onfray, que “a historiografia é do âmbito da arte da guerra” (2008, p. 11), de modo que apenas as perspectivas dos “vencedores” figuram na história por tempo suficiente para se tornarem “clássicos”. Nesse mesmo sentido, destaca o autor,

É espantoso que a filosofia, tão pronta a criticar os historiadores ou os geógrafos sobre a maneira de praticar sua arte, os cientistas sobre a de considerar os usos corretos da epistemologia, caia por sua vez na esparrela de evitar aplicar em sua paróquia o que ensina às capelas da vizinhança! Pois não é do meu conhecimento que a filosofia exerça as certezas de sua seita submetendo a história de sua disciplina ao fogo cruzado de um trabalho crítico capaz de se dar conta da maneira pela qual é escrito (ONFRAY, 2008, p. 12)

Com a colocação do problema acerca da delimitação daquilo que se poderia considerar “clássico”, introduzimos a necessidade da atitude crítica, mesmo quando se busca lidar prioritariamente com objetivos conteudistas. Será preciso que ao menos o docente, na escolha de seus conteúdos, exerça a crítica para aferir se são suficientemente clássicas as obras que escolheu para compor seu plano de ensino. Em se tratando do ensino da Filosofia, em especial, parece que a dimensão da crítica deve permear não apenas a atitude do docente, mas também a dos estudantes. Estamos, neste ponto, passando dos objetivos conteudistas aos atitudinais – sempre lembrando que, como já dissemos, ambos não se excluem mutuamente; antes, se complementam.

Filosofar como atitude crítica

O ensino de Filosofia centrado nos textos clássicos não prescinde o exercício da crítica, o qual está no campo das atitudes. A definição de Filosofia que adotamos neste texto, por seu turno, parece evocar, ainda que por outro motivo, a atitude crítica, visto que ao tomarmos a realidade percebida pelos estudantes como início e fim do movimento de filosofar, consequentemente favorecemos a priorização dos objetivos de tipos procedimental e, sobretudo, atitudinal – mais afeitos à prática por sua natureza – como meta do ensino da matéria. Nesse caso, que nos parece melhor adequado à realidade da educação básica, apresentar-se-á como mais relevante que a apropriação dos conteúdos filosóficos desenvolvidos por um ou outro autor, a apropriação do *modus operandi* de tal autor. Trata-se de buscar identificar a forma de lidar com a realidade exercida pelos grandes filósofos – não desnecessário dizer, aquela forma bastante particular e competente que fez deles “grandes filósofos” ou autores de “clássicos”. Antes de reproduzir ou comentar conteúdos, seria o caso de inspirar-se em determinadas formas de agir, ocasionando assim uma prática mais autoral, que nos parece, por princípio, mais filosófica. Aqui, caminhamos junto a uma compreensão segundo a qual a aquisição de conteúdos será primeiro um pressuposto e depois um desdobramento, mas nunca a meta do

processo de ensino; os objetivos desse processo estarão, sobretudo, em auxiliar os estudantes no desenvolvimento de determinadas habilidades de pensamento, as quais levarão à construção de algo que poderíamos chamar por “competência filosófica”. Parece ser algo similar ao que sugere Velasco, ao afirmar que

a necessidade de uma prática docente voltada para o desenvolvimento de habilidades de pensamento (ou ferramentas intelectuais) é consenso entre educadores e críticos da educação contemporânea. Por conseguinte, faz-se urgente uma educação para o pensar: o ensino-aprendizagem pautado na investigação crítica e criativa, na reflexão e fundamentação de ideias, valores e ações. Trata-se, pois, de uma educação que visa à autonomia do pensamento, formando educandos que pensem por si mesmos e desenvolvam mecanismos próprios de deliberação – tendo autonomia também no agir (VELASCO, 2010, p. 13).

Parece correto observar que o estudo dos clássicos da Filosofia tem sua relevância alterada quando damos prioridade ao desenvolvimento, nos estudantes, de uma competência filosófica. Com efeito, não seria difícil conceber que um estudante pudesse apropriar-se de um método filosófico sem conhecer profundamente um autor que o utiliza: pode-se desenvolver a habilidade de questionar como forma de construir verdades, inspirada na maiêutica socrática, sem nunca ter lido Platão; ou pode-se compreender que há diferenças entre um objeto em si e a percepção que cada sujeito tem desse objeto, mesmo sem transpassar as ásperas páginas dos textos kantianos ou husserlianos. Em todos estes casos, o valor estaria na adoção de uma postura e de uma atitude pelo estudante, tornando-se pouco relevante se ele as adotou por meio da leitura dos grandes filósofos ou se, por outros meios, chegou aos mesmos objetivos aos quais possivelmente chegaria efetuando tais leituras.

A tomada como prioritária de objetivos atitudinais não prescinde da tradição filosófica. Conforme afirmamos, apenas desloca sua

relevância. Se os próprios textos clássicos não comporão – ao menos não obrigatoriamente – o conteúdo programático a ser estudado pelos discentes, caberá ao professor de Filosofia amplo conhecimento dos conteúdos filosóficos, como meio único para que ele, o docente, possa se apropriar suficientemente do *modus operandi* a ser difundido entre os estudantes. Veja-se que, nesse sentido, ao professor não será suficiente portar-se como simples docente da matéria, pois não será a sua função a reprodução dos conteúdos. Antes, ele terá que colocar-se filosoficamente diante dos textos clássicos, aplicando-lhes a crítica como manifestação filosófica, abstraindo de tais fontes não apenas seus conteúdos, mas as estratégias procedimentais de seus autores. Trata-se de desvelar não apenas uma ou algumas das verdades dos textos, mas de desvelar os meios pelos quais seus autores os construíram.

Não há elementos rigorosamente impeditivos para que os grandes nomes da tradição filosófica figurem nos programas de ensino, mesmo quando se têm os objetivos atitudinais como prioritários. Com efeito, é bastante comum que, mesmo alvejando o desenvolvimento de um determinado tipo de postura e atitude, o conteúdo que permeie as aulas – afinal, há de ter um conteúdo – seja aquele consagrado pela tradição filosófica. Mas, nesse caso, é preciso observar ao menos dois elementos, a saber: (1) a presença da tradição filosófica no conteúdo programático não será o elemento que fornece os critérios para traçar os objetivos constitutivos do plano de ensino. Tais objetivos estão traçados desde antes da escolha dos conteúdos, os quais, por seu turno, podem ser alteráveis. Para fazer referência a um exemplo pelo qual já passamos: a apropriação da maiêutica como forma de conhecer pode se dar por meio da leitura de Platão, mas igualmente pela análise, por exemplo, da transcrição de um interrogatório judicial contemporâneo. Qualquer que seja o texto, os objetivos poderão (nesse caso, deverão) ser mantidos. (2) Considerando a complexidade, não raro presente nos textos filosóficos, o grau de dificuldade que sua leitura e compreensão podem apresentar, parece prudente que o docente avalie cuidadosamente se a consecução de seus objetivos atitudinais não será dificultada pelos desafios impostos pela compreensão do conteúdo selecionado.

Não há, aqui, a defesa de uma ideia segundo a qual os estudantes da educação básica são, por definição, incapazes de compreender adequadamente os textos clássicos da Filosofia – ao contrário, temos nos deparado com experiências ricas de utilização dos textos dos próprios filósofos na educação básica como um todo, incluso o Ensino Fundamental. Mas é preciso considerar que tais textos podem impor dificuldades que eventualmente não existiriam caso os textos adotados fossem menos complexos. Nessa segunda hipótese, porém, estaríamos abdicando ainda mais da formação *paidética*, cultural em sentido amplo, apresentada anteriormente. Parece ser o caso, portanto, de dosar adequadamente os tipos de conteúdo, sempre em função dos tipos de objetivo que se pretende priorizar – sendo estes escolhidos, por seu turno, em conformidade com o sentido de filosofar que o filósofo adota como orientador de sua própria prática docente.

Referências

- BERMAN, Antoine. *Bildung et Bildungsroman. Le temps de la réflexion*, v. 4, Paris, 1984.
- CRUZ COSTA, J. **Contribuição à história das idéias no Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1956.
- DELORS, J. (pres.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília: UNESCO, 2010.
- HEIDEGGER, M. Que é isto – a filosofia? *In: Conferências e escritos filosóficos*. São Paulo: Abril Cultural, 1973 (col. Os pensadores).
- JAEGGER, W. **Paidéia: a formação do homem grego**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ONFRAY, M. **Contra-história da filosofia: as sabedorias antigas**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.
- ORTEGA Y GASSET, J. **¿Qué es filosofía?** 21.ed. Madrid: Alianza Editorial, 2010.
- PASARELLI, D. A filosofia e a universidade. *In: Curso (in)completo de filosofia*. São Bernardo do Campo: UMESP, 2010.

PLATON. Apologie de Socrate. *In: Ouvres complètes*. Tome I. 4.ed. Paris: Les Belles Lettres, 1946.

SEVERINO, A. J. **A filosofia contemporânea no Brasil**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SUAREZ, R. Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural). **Kriterion**, v. 46, n. 112, 2005.

VELASCO, P. D. N. **Educando para a argumentação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.