

A questão da formação na licenciatura em filosofia: magistério pedagógico, ou magistério filosófico?

Marcos Érico de Araújo Silva¹

Para Ramon Bolívar Cavalcanti Germano, antigo companheiro de leituras de Kierkegaard e com quem compartilho, há anos, sobre a formação filosófica.

Eu queria iniciar uma experiência e não apenas ser vítima de uma experiência não autorizada por mim, apenas acontecida (Clarisse Lispector)

[...] porque eu agora estou sabendo que eles lá são mestres de dar sal com enxofre ao gado, para engordar depressa, gordura de mentira, de inchação! (Guimarães Rosa)

∞

RESUMO

O artigo procura meditar criticamente sobre o Ensino da Filosofia pensado na perspectiva didático-pedagógica, rompendo com o *senso comum do magistério filosófico*. A filosofia, na Licenciatura, seria trabalhada de forma *soft*, e, no Bacharelado, *hard*. Pensar o Ensino da Filosofia a partir da própria filosofia significa ver a impossibilidade dessa dicotomia na formação, pois a filosofia é, em qualquer nível, a mesma. O ensinar, com efeito, na sequência de Heidegger, está em correspondência com o verdadeiro aprender. Este não acontece pela memorização do ensinável. No magistério filosófico não tem primazia o ensinável, mas o possibilitar a indicação (o aceno!) para que o aluno tome no e do ensinável aquilo que ele já tem. O que o aluno já tem e que precisa a partir disso tomar no e do ensinável é o *mesmo* que tornou possível o ensinável da tradição. Isto é um afeto, uma experiência (não informações!) na qual o estudante *já* deve estar para poder tornar possível o aprendizado, quer dizer, a apropriação, o tomar no e do ensinável o que já tem. Conduzir os estudantes não para o ensinável, mas para o elemento pré-teorético que possibilitou o ensinável é a tarefa do autêntico magistério filosófico.

Palavras-chave: Senso comum do magistério filosófico. Magistério filosófico. Aprender e ensinar. Heidegger.

¹ Professor Adjunto do Departamento de Filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Caicó. E-mail: marcoserico@uern.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1066136211649035>

I

Este artigo pretende dar continuidade a um artigo escrito anteriormente (ARAÚJO SILVA, 2020) em que meditei sobre a especificidade do saber filosófico apresentando o estudar/lecionar filosofia filosoficamente, como uma vida qualificada como Vida filosófica, em que o filósofo, estudante/professor, se caracteriza como o caçador da *mesmidade* da filosofia ao estudar/lecionar filosofia. Não existe *a* filosofia, mas *as* filosofias. Mas essa multiplicidade de tonalidades de filosofias não deve nos levar ao equívoco de uma *hybris* de querer ler/estudar/lecionar *todas* as filosofias em sentido quantitativo. Isso é impossível! O fato de afirmar que existe uma multiplicidade de tonalidades do filosofar e, portanto, uma pluralidade de filosofias, não deve nos levar a crer que se esteja advogando uma total autonomia e independência de cada filosofia no sentido de um desligamento da tradição filosófica. O que existe é uma *unidade* nessa multiplicidade de tonalidades do filosofar. Se existir um desligamento na forma e no conteúdo da tradição filosófica, no sentido de uma filosofia se autoconstituir numa total independência e, portanto, sem dialogar, ainda que criticamente, com a tradição filosófica, então estaremos diante de um novo saber ou ciência, mas não de uma determinada filosofia.

Com Heidegger, no artigo supracitado, aprendemos que todos os filósofos buscam o *mesmo* (*Selbe*) e, nesse mesmo espírito, Ortega y Gasset fala da *mesmidade* (*Mismidade*) da filosofia enquanto elemento filosófico que confere unidade a todas as filosofias. Os antagonismos aparentes das filosofias desaparecem quando se olha filosoficamente para a *mesmidade* da filosofia: todas *as* filosofias são, na verdade, ensina Ortega y Gasset, *a* filosofia, porque todas, cada uma em seu filosofar, caçam – como gosto de expressar - a *mesmidade* da filosofia. Portanto, o *Ensino Filosófico da Filosofia*, ou a *Filosofia* do Ensino da Filosofia, deve ser uma meditação de uma obra, ou fragmentos de obras² clássicas, de um determinado filósofo, durante todo um semestre, numa disciplina, no curso superior de filosofia, exercitando o olhar filosófico para acompanhar o tratamento do *mesmo* na obra estudada.

² Se o curso segue o fluxo de analisar alguns fragmentos de obras de um determinado filósofo, ou de mais de um filósofo (caso o tempo permita!) não se deveria cair ou decair num mero utilizar de fragmentos de textos de filósofos a modo de citação. Nesse caso, não estará em questão o propiciar a experiência filosófica do aluno ou estudante com a filosofia deste ou daquele filósofo, mas o tratamento da filosofia se dispersará ao torná-la objeto e, assim, o que estará operando é sobretudo a interpretação do professor sobre a questão e não a questão nela mesma. Nessa perspectiva, a filosofia é tomada como objeto, como saber a ser dominado e não como experiência filosófica do filosofar. O que é imperioso de ser feito é acompanhar o filosofar de um filósofo através do texto, linha a linha, frase a frase, para que se possa aprender filosofia com os próprios filósofos.

A questão que, ao fim daquele artigo, ficou acenada a respeito de colocar em questão, ou melhor, de ter dado voz a um questionamento assaz comum, pode ser sintetizado nos seguintes termos: “Pensar o *Ensino Filosófico da Filosofia*, ou a *Filosofia* do Ensino da Filosofia como meditação de textos clássicos de filosofia no Ensino Superior pode até encontrar unanimidade, consenso, mas é preciso realizar uma diferenciação. No Bacharelado isto pode ser aceitável, mas é evidente que na Licenciatura isto não pode acontecer. Se for pensar essa aplicabilidade no Ensino Médio, então é que o empreendimento mostrar-se-á inviável”. Esta fala, a meu ver, é uma percepção vesgueada da coisa mesma da filosofia. É uma avaliação que demonstra que quem a profere não é do ramo, não compreende desde a essência da coisa mesma da filosofia. Filosofia enquanto filosofar é o que é no Ensino Médio, no Bacharelado, na Licenciatura, no Mestrado, ou no Doutorado. A diferença será na modulação, não na essência, quer dizer, o que distinguirá será a extensão do texto trabalhado e no aprofundamento que se dará à questão. Mas, o jeito, o trejeito, o cacoete, o gingado, o essencial é ou deveria ser sempre o *mesmo*. O que deve ser sempre visado é a filosofia nela mesma, não os autores ou temas. A *pegada filosófica* se mostra quando, o professor, independente do tema ou autores, concentra em sua fala ou escrita a tematização do *mesmo* conduzindo o interlocutor, o estudante, para fazer essa experiência.

Neste artigo pretendo pensar sobre a questão da formação em filosofia na Licenciatura colocando em questão a *essência* do ensinar filosofia e, vinculado a isto, dependente ou derivado disto, pensar a determinação da natureza dessa formação magisterial: pedagógica, ou filosófica?

Evidentemente não tenho a pretensão de esgotar a questão, nem de proceder de forma erudita catalogando todos os estudos e artigos publicados sobre isto. Aliás, isto já seria um modo de pensar vesgueado que segue a moda e determinação do numérico, do estatístico, das planilhas, da historiografia e catalogação de dados, do coletivo etc. Não encontramos esses traços nas grandes obras de filosofia! Eu me coloco nessa questão desde a perspectiva fenomenológica-hermenêutica e, particularmente, de Heidegger. Na atmosfera do espírito heideggeriano da filosofia é que colocarei em questão a formação de Filosofia nas Licenciaturas e no Ensino Médio. Deste modo julgo possibilitar uma abertura reflexiva em que possibilite pensar o *Ensino Filosófico da Filosofia*, ou a *Filosofia* do Ensino da Filosofia num modo de filosofar que de fato seja *filosófico* e não reduzido às Ciências da Educação.

É preciso, pois, a “coragem da verdade, a fé no poder do espírito” (HEGEL, 1995, p.37) para ir contra a moda, sendo contrário a sedimentação cristalizada de um *senso comum do magistério filosófico* para que, realizada a crítica ou evidenciado a questão, possamos encontrar a abertura existencial

para pensar no magistério filosófico afinado com a filosofia nela mesma sem intermediação das Ciências da Educação.

II

Pensar o Ensino da Filosofia como uma questão filosófica equivale a exigência de querer pensar a partir do próprio conteúdo filosófico nisto implicado e não sob a perspectiva das estatísticas políticas oficiais, da pedagogia, da didática, do ENADE, do vestibular, do Enem, da Universidade, ou da Escola. Não pensarei a questão do Ensino da Filosofia a partir do critério da utilidade ou inutilidade, nem serei persuadido pela tentação de adotar um modo de Ensino da Filosofia em razão de agradar a expectativa dos (as) a-lunos (as) quando essa se mostra desconectada do inter-esse da própria filosofia. O Ensino da Filosofia na perspectiva filosófica não será válido e excelente se decair de seu modo de ser para ficar à medida dessas determinações secundárias. Não no sentido de que tais questões secundárias não devam interessar ao docente em seu magistério filosófico, seja no nível da educação superior, seja nos ciclos anteriores de estudo. Na verdade, o docente exerce seu magistério sempre como uma ação situada existencialmente num contexto bastante específico. Não pode, pois, se alienar de tal contexto, mas é convocado a inserir-se visceralmente nesta situação, na Universidade ou na Escola, com *estes* colegas professores e *estes* alunos, singulares. Não obstante isto, o modo como estará situado ou inserido em seu magistério deverá ser conduzido em obediência ao caráter *filosófico* do que o Ensino da Filosofia exige, se desejar ser autêntico. O Ensino da Filosofia só será verdadeiro se for um *Ensino Filosófico da Filosofia*. Se for fazer concessões ao modo decadente do Ensino da Filosofia³, no contexto existencial ou conjuntura em que se situa, falando a mesma linguagem do *senso comum do magistério filosófico*⁴, então

³ Modo *decadente* do Ensino da Filosofia não se refere, ônticamente, ao êxito ou ao fracasso em que o (a) professor (a), em algum momento, com alguma turma pode vir a experimentar. Aqui, *decadente*, deve ser entendido em sentido ontológico, quer dizer, na constituição mesma do pensar e fazer deste magistério determinando-se *não* a partir da exigência da própria filosofia à luz do modo de ser das grandes obras de filosofia e enquanto *negação ou nadificação* da forma como as aulas dos filósofos clássicos da História da Filosofia eram conduzidas. Este modo é o natural, o da cotidianidade, o da impessoalidade, é o *senso comum do magistério filosófico* enquanto e como impropriedade. O modo mais próprio do magistério filosófico se dá apenas num despertar, num salto.

⁴ “Senso comum do magistério filosófico” é uma expressão que procura capturar o fenômeno habitual, mais comum que, entretanto, rompe com o modo de ser da filosofia, quer dizer, é um modo de ser que se constitui numa violência contra a dinâmica da estrutura de uma obra clássica de filosofia e do modo como os filósofos, considerados clássicos pela História da Filosofia, ministravam suas aulas. Apesar disto, tal modo de compreender o magistério filosófico cristalizou-se, sedimentou-se como uma camada de preconceito a partir da qual impossibilita repensar o magistério filosófico a partir da própria filosofia e à medida de como os filósofos conduziam suas aulas. Nesse *senso comum do magistério filosófico* há uma

a filosofia nela mesma não acontece, não aparece. Restará apenas informações biográficas, história das ideias, doutrina, erudição.

Colocar o Ensino da Filosofia em questão reivindicando e salvaguardando seu *caráter filosófico* lembra as várias críticas que ainda hoje são feitas à História da Filosofia de que ela precisa ser uma *Filosofia da História da Filosofia*. Sempre é dito, com razão, que só o filósofo sabe História da Filosofia e não os historiadores. Mas, ao que parece, não se pensa devidamente nisto que sempre se escuta e mnemonicamente se repete. Quando as aulas de filosofia se reduzem às exposições sistemáticas do que os filósofos disseram informando vida, obras, conceitos, ou melhor, definições, a modo de verbete, contextualizações históricas, políticas, filológicas, culturais, influências etc., não é isto a metodologia ou forma do historiador que se guia pela historiografia ou historiologia? O pressuposto deste procedimento ou compreensão do que é filosofia é de que ela é um objeto cultural. Com efeito, basta descrever as correntes de pensamento, as ideias dos filósofos, os contextos do surgimento das obras, suas influências etc., para que o ouvinte-aluno de posse de tais informações possa dominar o conhecimento filosófico. O que é valorizado neste procedimento é a *quantidade* de autores e informações. Ledo engano!

Ora, as obras dos filósofos e as aulas de filosofia dos filósofos clássicos, como as de Heidegger, seja pela publicação das mesmas, seja pelo testemunho de seus alunos, não só não seguem estes procedimentos historiográficos como se opõem radicalmente contra isto. Dificilmente, portanto, no Ensino Superior de filosofia as aulas são ministradas de forma historiográfica porque o que prevalece é o ensinar o aluno a acompanhar o filosofar de um filósofo através da análise de um texto ou fragmento de uma obra clássica da filosofia. Se, no Ensino Médio, por exemplo, de fato, não seja apropriado a análise de um único texto de um autor durante um ano, certamente, com absoluta certeza, indubitavelmente, a metodologia historiográfica, o modo infelizmente habitual, falsifica o *Ensino Filosófico da Filosofia*. Se nas obras dos filósofos e nos cursos superiores de filosofia a historiografia é criticada, por que no ensino médio parece ser o caminho habitual e mais evidente? É preciso, portanto, meditar o próprio *conteúdo da filosofia*⁵ para que este conteúdo,

subestimação dos estudantes em que, de entrada, julga-se que eles são incapazes de compreender as obras filosóficas. Mas, no fundo, e, em verdade, a dificuldade se desfaz ou se dilui quando se tem a coragem não mais de falar *sobre* filosofia, mas de oferecer a filosofia nela mesma, possibilitando que os próprios filósofos falem da filosofia, através dos textos, aos estudantes. Para romper com o *senso comum do magistério filosófico* é preciso que o professor seja filósofo, isto é, que seja possuído pelo mesmo *pathos* e pelo mesmo espírito dos filósofos, das obras filosóficas. Isso é o despertar, o salto, a consanguinidade que vê o *próprio* da filosofia. Precisa, portanto, ter a experiência da verdadeira experiência filosófica para poder ser *passagem* ou *instrumento* dessa energia, desse Logos, dessa experiência para os estudantes.

⁵ “Conteúdo da filosofia”, o *próprio* da filosofia é o elemento especificamente filosófico que deveria aparecer numa fala, num texto, numa aula que se pretenda filosófica. É o âmbito ou

especificamente filosófico, tematizado pela tradição filosófica nos mostre a indicação do método (não metodologia!) ou forma de ensinar filosofia na Universidade, ou no Ensino Médio. Aqui, penso na *forma* ou *método*, não na extensão e aprofundamento de questões e autores. Por essa razão defendo a ideia de que as aulas de filosofia no Ensino Médio devem acontecer através de escolhas de pequenos textos dos próprios filósofos. O que importa é que, através da análise e meditação do texto (meia lauda, uma lauda), do próprio filósofo (não de comentadores) a aula se desenvolva enquanto possibilidade do despertar filosófico nos estudantes. Claro que a escolha dos textos deve ser conduzida de forma a escolher os que tematizem questões que provocarão os estudantes. O objetivo é despertar o sentido da filosofia, não compreender toda a história da filosofia. Mas fazer isto de forma verdadeiramente filosófica através de textos dos filósofos e não com aulas que se aproximam de sociologia, de atualidade, de autoajuda. Se, por ventura, posteriormente, algum estudante do Ensino Médio escolher fazer filosofia no Ensino Superior, não aconteça de vir a ter a experiência de, por exemplo, expressar estupefato, após a primeira aula ou primeiro semestre: “Então, isso é filosofia *de verdade!*”.

A formação do Bacharelado e Licenciatura no que diz respeito ao eixo profissional, quer dizer, às disciplinas especificamente filosóficas de História da Filosofia e das Áreas ou campo de atuação da filosofia não são a mesma formação? Ou existe uma formação das disciplinas de filosofia para o Bacharelado e outra para a Licenciatura? A disciplina de, por exemplo, Metafísica, na Licenciatura, deve ser ministrada de forma diferente da disciplina de Metafísica ministrada no Bacharelado? Existe, por exemplo, um Platão mais autêntico, mais *hard*, no Bacharelado, e uma caricatura de Platão, um Platão mais *soft*, na Licenciatura? O Bacharel em filosofia tem uma formação mais sólida em filosofia e o Licenciado em filosofia uma formação filosófica mais líquida – para não dizer inferior? O Licenciado em filosofia conhece menos de filosofia do que o Bacharel em filosofia, mas em se tratando de Educação, Didática, ou Pedagogia o Licenciado em filosofia seria um *expert*? Então o Bacharel em filosofia entende mais de filosofia do que o Licenciado em filosofia que, por sua vez, só entenderia de Educação, Pedagogia e Didática? E sendo verdade que o Licenciado em filosofia conhece menos de filosofia do que o Bacharel em filosofia com qual competência ou

dimensão da filosofia e não das ciências. Aristóteles, por exemplo, no Livro VI da *Ética à Nicômacos*, ao diferenciar a virtude dianoética da *sofia* (sabedoria filosófica) da *episteme* (conhecimento científico) evidencia que a *sofia* não se reduz à *episteme* justamente porque a virtude dianoética do *sofia* apreende a verdade numa relação privilegiada com o Princípio. O “conteúdo da filosofia” que denuncia a marca filosófica de uma fala, aula ou texto encontra-se no esforço de evidenciar ou tornar visível o Princípio. O saber da filosofia é desse *pedigree*, o filósofo se ocupa em perseguir isto, quer dizer, caçando a mesmidade da filosofia. Mesmo quando um filósofo critica o Princípio, quer dizer, o fundamento, ele o faz no âmbito ou na dimensão do Princípio sem cair numa forma científica, epistêmica.

segurança o Licenciado em filosofia vai lecionar *filosofia*? Ou, não é filosofia que ele lecionará?! O Licenciado é competente para participar de uma seleção de Mestrado Acadêmico em filosofia? Ou, antes, se o Licenciado tem uma formação filosófica *Fast-food* e uma formação pedagógica bem nutrida, não pelo conteúdo da própria filosofia, mas determinado pelas Ciências da Educação faz sentido a busca do Mestrado Acadêmico que se caracterizaria pela pesquisa? Se existe essa ambiguidade e carência formativa o equívoco advém no fato de se pensar a Licenciatura em Filosofia desde a Educação, Didática, Política pedagógica, enfim, das Ciências da Educação⁶, e, não, sobretudo, pela determinação do conteúdo da coisa mesma da filosofia. Licenciado em Filosofia deve ensinar filosofia e, portanto, deve saber comunicar a filosofia, quer dizer, pro-mover a “real experiência da coisa da filosofia” – como ensinava Frei Hermógenes Harada. Na pós-graduação não são ofertadas disciplinas que são comuns para mestrandos e doutorandos? Filosofia é filosofia aqui ou na Alemanha, no Ensino Médio, no Bacharelado, na Licenciatura, no Mestrado, no Doutorado, com graus de aprofundamentos e abrangências evidentemente distintos, mas a filosofia é filosofia porque filosofia é filosofar.

Obviamente, aqui, estou falando do conteúdo da filosofia e de sua forma ou método determinado diretamente pelo modo como enfrentamos ou enxergamos seu conteúdo. Não está em questão o aprofundamento das questões e/ou autores, nem da abrangência e alcance de suas temáticas em cada um destes âmbitos ou ciclos de estudos. No Ensino Médio, por exemplo, em virtude da faixa etária dos estudantes e, sobretudo, pelo pouco tempo de aula semanal, evidentemente que a forma ou método do Ensino da Filosofia não será uma transposição mecânica e automática do Ensino da Filosofia no curso superior, ou seja, no Bacharelado ou Licenciatura. Mas, ao mesmo tempo, o *quê* se deve trabalhar e o *como* se trabalhar não pode perder a especificidade da filosofia que está presente em qualquer nível⁷. Com efeito, as aulas na Licenciatura não devem ser aulas ao modo *Manual*, seguindo uma espécie de sumário de livro de *Manual de Filosofia* em que cada aula se “trabalha” (!) um filósofo com o pressuposto de que assim os alunos serão bem formados para enfrentar sua futura profissão nas Escolas⁸. Em duas ou três

⁶ Em todo este artigo o que designamos de “Ciências da Educação” refere-se a toda ciência pedagógica ou educacional que pensa a formação docente. Tudo isto se dá no âmbito de determinadas ciências e, portanto, se movimentam no âmbito ôntico jamais atingindo a dimensão pré-teórica ou dos Princípios em que se movimenta ontologicamente o saber da filosofia.

⁷ Física e Matemática apesar de serem disciplinas consagradas como difíceis pelos estudantes, mesmo assim elas são trabalhadas tal como são, quer dizer, não se aprende uma física e uma matemática de uma forma, e, no ensino superior, nos cursos de física e matemática, se aprenderia a *verdadeira* física e a *verdadeira* matemática sendo muito distintas de como se aprendeu nos ciclos anteriores.

⁸ Nesse tecnicismo o que está em jogo não é o aprendizado da filosofia, quer dizer, do exercício de acompanhar como os filósofos estudados caçam o *mesmo*. O que está em questão nesse

aulas eles são bem formados em compreender um filósofo?! Assistindo duas ou três aulas-informativas o aluno domina o filósofo “estudado”? Esse conhecimento manualesco acerca dos filósofos encontra confirmação nos escritos do próprio filósofo, ou dos estudiosos desse filósofo? Existe uma única compreensão, hegemônica, dogmática na qual todos os estudiosos de Platão, Aristóteles, Sto Agostinho, Kant, Hegel, Kierkegaard, Heidegger, etc., concordam em apresentar as ideias de cada filósofo numa determinada perspectiva, em alguns minutos? Então, como terei a pretensão de ensinar a filosofia como doutrina? E, assim, nesta simplicidade informativa a modo de verbete de dicionário, a filosofia acontece e o a-luno (a) aprende filosofia de fato?! É evidente que isto não acontece! Ao contrário: da perspectiva da coisa mesma da filosofia o pressuposto é que o professor tenha tido uma boa formação filosófica na Licenciatura dominando, pois, o conteúdo da filosofia, assim como no Bacharelado, para que possa ter a criatividade e competência filosófica para pensar no Ensino da Filosofia na forma ou método apropriado para esse ciclo de estudo, e, sobretudo, para esses estudantes singulares que estão diante dele. A competência criativa de lidar com os desafios cotidianos de sua profissão de professor (a) de filosofia será encarada sem que seja numa forma ou método que falsifique o conteúdo da filosofia, mas na forma afinada às obras dos filósofos e às aulas, se for o caso, desses mesmos filósofos. Sim, a maioria dos filósofos foram professores de filosofia!!! Como eles, então, lecionaram? É uma questão essencial que, não obstante, ninguém coloca em questão. O Ensino da Filosofia só será autêntico se for um *Ensino Filosófico da Filosofia*. Memorizar (ou transmitir, falando!) um livro de História da Filosofia, de cabo a rabo, não só não garante o conhecimento filosófico, mas isto torna-se inclusive obstáculo para que o estudante se abra para a compreensão da filosofia nela mesma, quer dizer, faça a “real experiência da coisa da filosofia”.

Sobre esta crítica da filosofia ensinada como historiografia Frei Hermógenes Harada, escreve:

Assim, de tudo isso, se levanta uma suspeita: o que se pretende como informação objetiva [a forma da historiografia] não será antes um grande diletantismo, no que se refere à verdadeira reflexão

tecnicismo é a ideia de que o aluno deve ser adestrado com a maior quantidade de filósofos para que ele possa ter competência de transmitir, quer dizer, de *reproduzir* a filosofia de diversos filósofos. Nesse modo de pensar, no mais das vezes sem chegar à consciência, já é visível que o procedimento já é comprovação de que não se aprendeu filosofia, não pegou “a força do fazer” (FOGEL, 2020, p.312) do feito, mas só visa o feito, o dito, o cristalizado. Ora, o curso superior de filosofia deve ensinar essa *pegada filosófica*, quer dizer, deve ensinar o saber da filosofia, ou seja, a habilidade de saber ter o *faro-ver-escutar-pegar-sentir a mesmidade* da filosofia. Sabendo isto, saberá ler-escrever-falar-lecionar sobre qualquer filósofo ou texto filosófico mesmo sem ter participado de nenhuma aula sobre este filósofo. Na Universidade, o curso superior de filosofia não é catequese de catalogação de dados sobre filósofos, mas aprendizado do filosofar!

filosófica, **uma total ausência da real experiência da coisa da filosofia**, que, por ignorância, opera em preconceitos, tanto acerca da informação filosófica como também acerca da reflexão, e pretende combater ou complementar uma reflexão, imaginada como filosófica, usando um modelo de objetividade, que é adequado talvez a certas ciências naturais, mas de modo algum às ciências humanas, e muito menos à filosofia, à teologia e à espiritualidade? Para poder ser história da *filosofia*, a história da filosofia não se deve deixar guiar, no seu modo de ser, pelo *modo de ser da filosofia*? [...] Do contrário, sob o pretexto de fornecer dados objetivos históricos e informações básicas para a filosofia, a história da filosofia reduz a filosofia, sem mais nem menos, ao fato cultural; projeta assim sobre a realidade *história e filosofia* um ponto de vista historiográfico, proclamando **a historiografia** como critério de objetividade, sim da cientificidade de uma ciência de pesquisas dos princípios do sentido do ser, cujo modo de ser, cuja cientificidade tem profundidade, envergadura e complexidade que ultrapassam a cientificidade da ciência positiva chamada historiografia. **Essa maneira de abordagem do ensino de uma ciência é um “pecado grave” da pesquisa e se chama extrapolação.** É como um químico achar que a fórmula química de uma tinta é a base objetiva e real para avaliar artisticamente o uso da cor, feito por um gênio da pintura como Van Gogh, ou um pesquisador de endocrinologia achar que o amor como fenômeno humano de encontro não é outra coisa do que reações hormonais. [...] **Na “ciência” que tem o modo de ser da filosofia, o mínimo de informação talvez já seja reflexão**, o que aliás não é nenhuma interiorização subjetiva do dado objetivo, mas sim o pulso que segura e mantém firme, na sua limpidez, a *ratio*, a intuição de base que faz com que uma determinada informação seja informação verdadeira e real daquela ciência e não uma outra coisa qualquer. Pode ser que na filosofia a informação que não seja já reflexão filosófica não seja propriamente informação. Toda e qualquer informação filosófica já é em si reflexão (HARADA, 2009, p. 52-54, itálico do autor, negrito meu).

Frei Hermógenes está, no contexto da citação, revelando os pressupostos de quem assume a filosofia a partir da historiografia e procura desconstruir ou revelar o equívoco. A ideia central é acreditar que para o aluno, o estudante, o iniciante poder ter acesso à *reflexão filosófica* ele precisaria, antes, possuir muitas *informações* sobre a filosofia, ser possuidor da cultura filosófica. O aluno só poderia estar apto, pronto para a reflexão filosófica se ele for iniciado com conhecimentos historiográficos da filosofia. Harada revela o equívoco desta postura e mostra que em filosofia a informação que não seja recebida através da reflexão filosófica, não forma, não tem valor. E, dessa perspectiva, não possuir cultura filosófica, no sentido historiográfico, pode ser, inclusive, uma vantagem para o aprendizado da reflexão filosófica. Heidegger em *Introdução à filosofia* já chamava a atenção disso:

Todavia, tudo isto não resulta em que o caminho usual, constituído a partir de uma visão panorâmica e historiográfica da história da

filosofia, poderia contribuir com algo essencial para o nosso intuito de introduzir o filosofar. Adquirir conhecimentos, mesmo conhecimentos eruditos e abrangentes quanto ao que e como os filósofos pensaram, até pode ser útil. No entanto, sua utilidade não se reverte para o filosofar. Ao contrário: a posse de conhecimentos sobre filosofia é a principal causa da ilusão de que com isso estaríamos alcançando o filosofar (HEIDEGGER, 2008, p. 5).

O estudante, mesmo desprovido de conhecimentos historiográficos sobre filosofia, ao acompanhar o filosofar de uma filosofia, através do texto do próprio filósofo, faria esse partejamento do conceito na total abertura do acolhimento da filosofia. Não estaria cheio de informações sem, porém, a habilidade de suspender essas mesmas informações para compreender o fenômeno (o texto lido) a partir dele mesmo. Projetar essas informações sobre o texto, sobre o fenômeno, para que, assim, sob a lente desses juízos, tenha a pretensão e segurança de conhecer o fenômeno, é desvio, equívoco, arrogância que impossibilita de compreender o fenômeno tal como aparece. Sobre isto Husserl, em *Meditações cartesianas*, antes mesmo de Heidegger, no caminho do método fenomenológico, do aprendizado da filosofia, também admoestava:

A partir do momento em que tomei a decisão de acometer este objetivo [suspender os juízos acerca de todos os saberes para por conta própria reconstruir o saber], decisão que só me pode conduzir à vida e ao desenvolvimento filosófico, **fiz, pois, por isso mesmo, voto de pobreza em matéria de conhecimento.** (HUSSERL, 2003, p. 10-11, grifo meu).

A filosofia pensada, estudada, e lecionada através da historiografia é um equívoco, uma tentação que o estudioso da filosofia, professor ou aluno, deve procurar compreender e superar. Historiografia ou historiologia produz eruditos e não filósofos. Filosofia ao modo da historiografia conduz a uma anulação do que, paradoxalmente, ela pretende atingir. O máximo que se atinge é dominar a filosofia ao modo de *Manual* ou de informações que constam em algum livro de História da Filosofia. O erudito sabe falar de tudo e de todas as temáticas sempre enquadrando qualquer questão ou autor em algum -ismo: existencialismo, realismo, idealismo, vitalismo etc. Pergunto: o que tais -ismos ajudam na compreensão de um conceito ou de uma obra de um filósofo? Conhecer o sentido da corrente de pensamento chamada, por exemplo, existencialismo, é de alguma ajuda, sendo imprescindível para compreender os textos dos filósofos rotulados como existencialistas, tais como: Kierkegaard, Heidegger, ou Gabriel Marcel, por exemplo? Absolutamente não! Este negócio de *corrente* de pensamento ou aprisiona ou dá resfriado – é bom ter cuidado! Todos os filósofos enquadrados ou rotulados como existencialistas escreveram se posicionando contrário ao existencialismo! Kierkegaard que, nos *Manuais* e nas Histórias da Filosofia, é considerado o “pai do existencialismo” produziu suas obras mais de um século antes do

surgimento disto que Sartre designou de existencialismo! Nenhum estudioso sério de Kierkegaard, no Brasil ou no mundo, aceita Kierkegaard compreendido a partir desta designação que, na verdade, nada revela. Então, por que ensinar essas informações historiográficas quando elas não correspondem ao conteúdo propriamente filosófico que, não obstante, com ar superior, têm a pretensão de revelar? O que precisa é ensinar os estudantes a pensarem como os filósofos pensaram e a escreverem como eles escreveram! Isto significa: caçar a real experiência da coisa mesma da filosofia numa correspondência de conteúdo e forma com o modo de ser das grandes obras de filosofia e do magistério dos filósofos. E isto a partir e desde a sua própria realidade, no contexto existencial singular em que se situa com todas as limitações que aparecem. Não é, pois, falar *sobre* os filósofos, resumir (!) suas ideias ou obras, mas, mais radicalmente, deve possibilitar que os próprios filósofos *falem deles mesmos*, através da meditação de suas obras, ajudando os estudantes a ouvirem e dialogarem com *a coisa mesma da filosofia* que aparece e transparece nos escritos dos próprios filósofos ensinando a ver o não-dito no dito, o não-escrito no escrito, o impensado no pensado, o irrefletido no refletido.

Harada tem muita razão, pois, quando evidencia que a filosofia como historiografia é, ao contrário do que ela pretende, “uma total ausência da real experiência da coisa da filosofia”. Filosofia como historiografia não está afinada ao modo de ser da própria filosofia, mas ao da cultura e ciências. Carece da real experiência da coisa mesma da filosofia. Ora, mas nas obras dos filósofos não acompanhamos a luta e labuta do filósofo em explicar ou evidenciar a coisa mesma da filosofia? Na meditação de uma obra filosófica nós não sentimos ou experimentamos, por assim dizer, a luta do filósofo para poder dizer o que está em questão, e, assim, sentimos toda sua dificuldade em desenvolver uma questão e a alegria de conseguir aceder ao aspecto filosófico da questão em causa? Mas é justo desta dificuldade de acompanhar o enfrentamento de uma questão filosófica que a historiografia burla apresentando persuasivamente o resultado, a resposta pronta e acabada, recheada de citações eruditas! Na filosofia como historiografia, não existe a real experiência da coisa mesma da filosofia. E, por isso, pensar, estudar e, o que é pior, lecionar filosofia guiado pela historiografia e não pela real experiência da coisa mesma da filosofia é, no dizer profundo e essencial de Harada, uma “extrapolação”.

No fenômeno historiográfico da filosofia predomina as muitas informações sobre diversas filosofias ou problemas confundindo filosofia com cultura, com visão de mundo, e, assim, acontece a extrapolação. O Ensino da Filosofia transforma a filosofia em substantivo, em doutrina, quer dizer, numa “compreensão” dogmática, fechada, reduzindo (matando!) todo movimento do filosofar de uma filosofia em algumas ideias-chaves. Mas

filosofia só é ou só acontece no movimento genesíaco do filosofar enquanto e como a dor e a alegria do partear da verdade. Filosofia como filosofar é o movimento da natividade do pensar, o caçar a mesmidade: *connâitre*, co-nascer com a coisa pensada! Na extrapolação, o movimento é abortivo, o filosofar de uma filosofia é assassinado. A filosofia, então, se perde, não acontece, não aparece no horizonte existencial-vital do estudo, da leitura, da aula. O estudioso ou estudante enlutece, pois carece de vida, é desprovido de espírito.

Deleuze, numa entrevista, em 1985, a Antoine Dulaur e Claire Parnet, testemunha sobre a filosofia: “De fato, o que importa é retirar do filósofo o direito à reflexão ‘sobre’. O filósofo é criador, ele não é reflexivo” (DELEUZE, 2008a, p. 152). O filósofo não é reproduzidor de informações, não fala “sobre”, mas fala a partir do âmbito pré-teorético, ante-predicativo, pré-filosófico fazendo surgir algo como que dito pela primeira vez. O filósofo enquanto criador opera a criação de novos conceitos nos quais imperam o vigor e o frescor do novo. Há uma nascividade marcada pela dor do parteamento do conceito na linguagem de todo e qualquer filósofo. Uma aula de filosofia, um curso de filosofia deve ser estigmatizado por esse caráter, essa marca que opera em outro registro do que se move a coletividade que nivela. Uma aula de filosofia deve perseguir a busca do filósofo na sua confecção do conceito em toda sua singularidade que singulariza. Em outra entrevista, agora a Raymond Bellour e François Ewald, em setembro de 1988, Deleuze completa essa ideia do que seja filosofia e uma aula de filosofia. Em suas palavras sentimos o desvelamento da verdade acerca da filosofia e de seu magistério. Deleuze é contrário ao juízo de que existe uma filosofia mais fácil e outra mais difícil, assim como não existe um Beethoven mais fácil e um Beethoven mais difícil. Qualquer alteração na partitura já não será o genuíno Beethoven, mas uma caricatura deste. Filosofia é filosofia para filósofo e não-filósofos, para alunos calouros ou veteranos. Não existe um Platão *soft* e um Platão *hard*: Platão é Platão! Ou acontece o despertar, o salto para a filosofia, ou dela se distancia.

As aulas foram uma parte da minha vida, eu as dei com paixão. [...] É como um laboratório de pesquisas: **dá-se um curso sobre aquilo que se busca e não sobre o que se sabe.** [...] E o futuro é sombrio porque está cada dia mais difícil fazer pesquisa nas Universidades francesas. [...] É preciso que se diga que a Universidade de Vincennes (e isto continuou depois que fomos violentamente transferidos para o bairro de Saint Denis) reunia condições excepcionais. **Em filosofia recusamos o princípio de “progressividade dos conhecimentos”:** um mesmo curso era dirigido a estudantes do primeiro ano e do último, a estudantes e a não-estudantes, a filósofos e a não-filósofos, a jovens e a velhos, a pessoas de muitas nacionalidades. Sempre havia jovens pintores ou músicos, cineastas, arquitetos que demonstravam uma grande exigência de pensamento. Eram longas

sessões, ninguém escutava tudo, mas cada um pegava aquilo de que precisava ou aquilo de que tinha vontade, aquilo que podia aproveitar para alguma coisa, mesmo longe de sua disciplina. [...] **A filosofia está numa relação essencial e positiva com a não-filosofia: ela se dirige aos não-filósofos.** Tome o caso mais surpreendente, Espinosa: é o filósofo absoluto, e a *Ética* é o grande livro do conceito. Mas, ao mesmo tempo, o filósofo mais puro é o que se dirige estritamente a todo mundo: **qualquer um pode ler a *Ética*, desde que se deixe levar suficientemente por esse vento, esse fogo. Ou então Nietzsche. Há, por outro lado, um excesso de saber que mata o que é vivo na filosofia.** A compreensão não filosófica não é insuficiente ou provisória, é uma das duas metades, uma das duas asas. (DELEUZE, 2008a, p. 173-175, negrito meu).

A pedagogia que subjaz no *senso comum do magistério filosófico* diante dessa descrição — pelo próprio Deleuze — de como eram suas aulas, especificamente, ou em Vincennes, de forma geral, deve sentir uma profunda necessidade de corrigir como posturas antipedagógicas: não respeita os pré-requisitos das disciplinas, uma aula não é preparada para um público alvo específico, o professor não altera a metodologia ministrando a mesma aula para alunos do primeiro período junto com os do último período etc,. Há nesse blábláblá ainda a ideia de que alunos de primeiro período não tem condições de ler uma obra de filosofia. Fazem uma espécie de classificação de que Platão pode talvez até ser lido no segundo ou terceiro período, mas Heidegger não é um autor para os estudantes lerem. Talvez no Mestrado o aluno enfrentará esses textos mais densos.

Existe em tudo isso uma não compreensão essencial da própria filosofia. *O Ensino da Filosofia não pode ser realizado sem a leitura das obras de filosofia.* Ensino da Filosofia é o exercício de entrar em diálogo com os filósofos, através de seus textos, aprendendo como a filosofia é feita. O professor (a) de filosofia tem que ser da estirpe dos criadores (as). Deve possuir o faro para acompanhar e conduzir à criação do conceito e não simplesmente refletir “sobre” o que ele ouviu dizer do que o filósofo pensou. Filosofia de “ouvi dizer” não é autêntica filosofia: é boato, mexerico, fofoca. “Há pessoas para quem pensar é ‘discutir um pouco’. Certo, é uma imagem idiota, mas mesmo os idiotas têm uma imagem do pensamento [âmbito pré-filosófico], e é apenas trazendo à luz essas imagens que se pode determinar as condições da filosofia”. (DELEUZE, 2008a, p. 185). Mas, voltemos a citação anterior. É preciso dizer algumas palavras com o intuito de destacar, na descrição do próprio Deleuze, de suas aulas, alguns elementos, e, assim, extrair o essencial do magistério filosófico. Deleuze, muito afinado com o que estamos discutindo aqui, neste artigo, acerca da formação na Licenciatura em Filosofia, afirma que não ministra um curso sobre o que sabe, mas sobre o que se busca. O professor (a) de filosofia não é um reproduzidor ou sistematizador de informações, mas alguém que, junto com os estudantes, se coloca numa

atitude de busca. Não é alguém que possui todas as informações que serão transmitidas, mas alguém que, como Sócrates, busca acompanhar a confecção do conceito. Uma aula ou curso de filosofia não é um apanhar e memorizar as informações tal como os produtos nas prateleiras de um supermercado: visivelmente expostos, enfileirados e rotulados. A aula de filosofia não pode ser na estrutura ou forma de *Miojo*. Antes, numa aula ou curso de filosofia, as informações são conquistadas assim como o agri-cultor que, após a preparação do terreno, do plantio, e do cultivo diário, no tempo certo, procede com o trabalho manual da colheita, do *Logos*. O professor (a) de filosofia deve ser, pois, um espi-cultor, quer dizer, cultor de espírito, cultivador do *Logos*. Nesse sentido a imagem do filosofar como caçar a *mesmidade* da filosofia visa justamente se contrapor à ideia de filosofia como historiografia ou erudição, quer dizer, filosofia empacotada, embalada, pronta para consumo. À Filosofia sem esforço porque exposta na prateleira das rotulações aparece o filósofo como caçador que busca à caça na mata fechada... Neste fôlego, como não lembrar do Fragmento 18 de Heráclito: “Se não se espera, não se encontra o inesperado, sendo sem caminho de encontro nem vias de acesso”? (HERÁCLITO, 2017, p. 75; frag. 18).

Um elemento importante a ser evidenciado é quanto à forma elitizada de se pensar a filosofia. Na maioria das vezes isto é feito na maior das boas intenções por quem preza pela democratização do ensino. Mas em se tratando do estudo da filosofia julga que os estudantes não têm capacidade de ler uma obra clássica de filosofia em virtude da deficiência formativa dos anos anteriores. E, assim, exclui, marginaliza ainda mais esses estudantes privando-os de sua emancipação intelectual por não possibilitarem, na sala de aula, o aprendizado da leitura e análise de obras clássicas de filosofia. É precisamente na Universidade, desde o primeiro período, que os estudantes devem lutar na manufatura do aprendizado de textos difíceis. Quanto mais difícil, melhor. A Universidade é o *locus* do exercício em que se forja o (a) guerreiro (a), em que o caçador exercita suas habilidades, em que nasce o (a) docente e onde se nutre o pesquisador (a).

Deleuze, na citação acima, demonstra a democratização do Ensino da Filosofia. A filosofia não faz acepção de pessoas. Ela se dirige a todo homem. Sua exigência é que o homem, o estudante tenha *inter-esse* por ela. A exclusão, se tiver de existir, deve ser feita pela própria pessoa, mas não pela filosofia ou professor (a). Os alunos de Vincennes não eram da Sorbonne. Não eram apenas do curso de filosofia. Existia uma heterogeneidade muito variada entre os alunos que frequentavam as aulas de filosofia em Vincennes. Filósofos e não-filósofos: músicos, pintores, engenheiros, arquitetos, etc. Isso não impedia, por exemplo, de Deleuze ministrar aulas sobre a *Ética* de Espinosa. Inclusive de passar todo um semestre trabalhando apenas

Espinosa⁹. Da perspectiva do *senso comum do magistério filosófico* isso seria improcedente porque Deleuze teria que trabalhar com comentadores ou artigos em que apresentassem a filosofia de Espinosa de forma facilitada, talvez através dos livros de História da Filosofia *à la* Giovanni Reale ou Battista Mondin. Mas, *o senso comum do magistério filosófico* é o que é, quer dizer, anti-filosófico, impessoal, e, no movimento contrário, Deleuze é e continuará sendo um grande filósofo, vivo e provocador para quem está também, como ele, na atitude de busca da filo-sofia.

Uma última palavra: “Há, por outro lado, um **excesso de saber** que **mata o que é vivo na filosofia**”. Esse excesso de saber é a filosofia como historiografia, como extrapolação. É um excesso de saber que mata o que é vivo na filosofia, quer dizer, é um excesso que não cresce como intensificação, agravamento, mas se dá como “gordura de mentira, de inchação” — como atesta a sabedoria prática (*phroneses*) de Francolim, segundo Guimarães Rosa. Há um “crescimento”, um “progresso”, algo que se mostra visível, mas, que, do ponto de vista essencial, isto é estelionato, embuste, inchação. Nessa escala, essa “gordura de mentira, de inchação” quanto mais crescer, quanto mais vistosa ficar, mais revelará a obesidade, a flacidez da coisa. Isto, claro, só se mostra para quem entende do *corpus* filosófico! Nessa perspectiva serve o princípio de que *quanto mais, é menos, e, quanto maior, é menor!* Deixando-se, porém, levar “por esse vento, esse fogo” da própria obra, do próprio filósofo, ainda que a aprendizagem se dê lenta e vagarosamente, o crescimento, a massa, se formará com suas definições próprias e verdadeiras, bem definidas. Então, o saber da filosofia não será o excesso, a extrapolação e, assim, não só manterá o que há de vivo na filosofia como alimentará isso, evitando a morte, o aborto ou o assassinato do filosofar.

Franz Brentano, ao tomar posse de sua cátedra de filosofia, pronunciou, na Universidade de Viena, no dia 22 de Abril de 1874, a conferência *As razões do desalento da filosofia*. Não é o caso de analisar, aqui, o conteúdo filosófico da conferência e de sua luta por mostrar as razões da possibilidade “científica” da filosofia, não obstante, ou melhor, em resposta ao parecer dos opositores que mostravam as razões do desalento da filosofia, de sua imaturidade ou confusão em que ela se encontrava em comparação com os progressos das ciências. Sobre a questão da História da Filosofia é muito apropriado para o que neste artigo estamos meditando, escutar esse testemunho ou admoestação:

⁹ Como ilustração a Editora Cactus da Argentina publicou a transcrição das aulas que Deleuze ministrou de Novembro de 1980 a Março de 1981, totalizando quinze aulas apenas sobre Espinosa. Cf. DELEUZE, Gilles. **En medio de Spinoza**. Traducción y notas de Equipo Editorial Cactus. 2ª ed. 2008b.

Me aconteceu, durante os anos de meus estudos, encontrar um dos mais célebres historiadores de nosso tempo, que também tinha se ocupado a fundo com a história da filosofia. A impressão que seu estudo lhe deixou não foi precisamente consoladora. “A história da filosofia”, dizia, “com o que melhor pode comparar-se é com um grande cemitério”. Podem ver-se nele inumeráveis monumentos; alguns mais vistosos e elegantes, outros mais modestos e adornados com menor riqueza; porém, tanto sobre estes quanto sobre aqueles se lê sempre o mesmo triste epitáfio: “Aqui jaz”. [...] À mesma opinião chegaram outros por caminhos distintos. (BRENTANO, 2010, p. 10-11).

Quando a transmissibilidade da História da Filosofia é realizada como historiografia, isto é, como reconstituição externa de influências de autores e temas, como reconstrução do ambiente político, sociocultural que teria determinado a filosofia de determinado filósofo, como exposição das principais ideias do filósofo, mas não conduz o (a) a-luno (a) à vivência da experiência filosófica do partejamento e desenvolvimento do conceito na obra do próprio filósofo, então, seja qual for a filosofia “ensinada”, ela já “nasce”, morta. Quando as aulas de filosofia são reduzidas a doutrinas e definições, através, talvez, de setinhas e balões na Lousa, no Quadro, ou no *Data-Show* (*Show de dados!*), é como a experiência de entrar e passear pelas ruas de um cemitério, visualizando as pobres ou ricas lápides. Pouco importa a pobreza ou a riqueza da arquetônica da lápide (do sistema, de uma filosofia), pois o essencial é: “Aqui jaz!”.

Numa aula de filosofia, no estudo da filosofia, o que mais importa é procurar experimentar da mesma experiência que possibilitou que este ou aquele filósofo engendrasse sua filosofia através dos conceitos. Não é, de forma alguma, um receber passivo as definições e soluções de uma determinada filosofia, de um determinado filósofo. Isso de nada vale. Isso é erudição. Um gosto por coisa morta, sem vida, por cadáver. Necro-filia não tem, não deve ter nenhuma relação com Filo-sofia! Filo-sofia é um irresistível impulso, uma incessante tensão de afinidade em direção ao saber (*sofia*, não *episteme!*) vivo. Isso implica em exercício, em esforço, em queda e retomada, não da memorização do “feito”, mas na perseguição e imitação do “fazer do feito”, para, então, possuindo, melhor, sendo possuído pelo *pathos* (experiência!) do “fazer do feito”, e, assim, tendo aprendido filosofia, possamos deixar, largar, nos desprender do “feito”, do legado, para com a *força do fazer* possamos re-fazer o feito. Sobre esta questão, quer dizer, sobre o Ensino da Filosofia Gilvan Fogel aponta, acena para o essencial no estudo/pesquisa e magistério filosófico:

Trata-se, antes e sobretudo, de imitar o *fazer* e não o *feito* — no feito, desde o feito, ser capaz de ver, de entrever e *pegar* a força do fazer e

assim ganhá-la, conquistá-la. A imitação, a cópia só do feito vira o estereótipo e a sua propagação é a propagação do cristalizado, a difusão do sedimentado — enfim, do cadáver, do morto. Isso logo cheira mal (FOGEL, 2020, p.312, grifos do autor).

III

Pensar e fazer o Ensino *Filosófico* da Filosofia exige assumir com seriedade filosófica o Ensino da Filosofia como uma questão filosófica e não como uma questão da Didática, da Pedagogia, da Educação. Isso implica em enfrentar ou encarar a questão da formação no Bacharelado e na Licenciatura sem dicotomia e sem que as Ciências da Educação determinem a forma da formação na Licenciatura. As Ciências da Educação até devem orientar e determinar as disciplinas pedagógicas do curso, mas não podem querer que as disciplinas filosóficas, as mesmas do Bacharelado, sejam ministradas de forma não-filosófica. A Licenciatura em Filosofia não pode ser uma formação *Fast-food* em Filosofia como se o Licenciado em Filosofia fosse ser um pedagogo. O Licenciado em Filosofia é sim um professor, mas *de Filosofia*.

A dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura é só vista por quem não é do ramo. Nesse caso, o Bacharelado é visto como se fosse *exclusivamente* pesquisa não tendo nenhuma ligação com a docência, e a Licenciatura é tomada como sendo *exclusivamente* docência sem nenhuma relação com a pesquisa. O Bacharel seria o *produtor* de pesquisa, de conhecimento filosófico. O Licenciado, em contrapartida, seria apenas o *reprodutor* da tradição filosófica. Mas, mesmo sendo essa imagem caricaturada, de quem pensa e sustenta essa dicotomia, caberia perguntar: o Licenciado, de fato, ele sai para o mercado de trabalho realmente como detentor da tradição filosófica para ser dela reprodutor? Ou, quem pensa esse equívoco, não deseja justamente fragilizar ainda mais o conhecimento da tradição filosófica, no Licenciado, para investir nas Ciências da Educação? Já existe sinais, hoje, de superação dessa dicotomia, mas ainda prevalece, ainda que camuflado, esse modo dicotômico. Ambas, tanto o Bacharelado quanto a Licenciatura estão intrinsecamente relacionadas tanto com a pesquisa quanto com a docência. A pesquisa que não parta da docência ou não conduza para a docência será sempre incompleta, e, da mesma forma, a docência que não parta da pesquisa e não conduza para a pesquisa é uma imagem de uma competência com anorexia.

Alejandro Cerletti em diversos textos vem apontando a necessidade de mudar a perspectiva acerca do Ensino da Filosofia. É preciso superar a abordagem didático-pedagógica para poder pensar o Ensino da Filosofia como *problema filosófico*. Em outras palavras: é preciso empreender esforços filosóficos para que se possa pensar a questão da *transmissibilidade* da

Filosofia a partir e *exclusivamente* da própria Filosofia. As Ciências da Educação, a Política Pedagógica, as Estatísticas etc, são epigonais, tardias, não devendo tomar o lugar *privilegiado* da Filosofia. Hoje, como dizia, já se escuta essa mudança de perspectiva, mas, na prática, ainda sentimos que muitos, apesar de repetir isto como um estribilho, privilegiam as Ciências da Educação, não enfrentando a questão da perspectiva cabalmente filosófica.

Um dos modos habituais de encarar o ensino de filosofia foi tratá-lo como um problema principalmente didático. Isto é, se admite - em geral, de maneira acrítica - a existência de um corpo de conhecimentos chamado pela tradição "filosofia" e se procede idear diversas "formas" de ensiná-lo, como se o faria com qualquer disciplina. Desde este ponto de vista, o "objeto" a ensinar ou o *quê* ensinar (a filosofia) não se considera que influa de maneira substancial no *como* fazê-lo e a tarefa se reduziria a encontrar as formas mais adequadas e eficazes para conseguir uma boa transmissão (CERLETTI, 2009a, p. 79, grifo meu).

O Ensino da Filosofia não deve ser pensado a partir do "chão da escola". Isso seria, ainda, um modo de compreender o Ensino da Filosofia a partir do "chão" (*Boden*), do solo ou fundamento (*Grund*) das Ciências da Educação. Seria uma tentativa de recauchutagem, uma reelaboração pedagógica da filosofia compreendendo-a não a partir dela mesma, mas a partir da Escola, quer dizer, enquadrando a Filosofia para ser edificada em um solo estranho ao seu. A Filosofia para nascer e se desenvolver precisa do chão que lhe é próprio, como todo rebento, como toda planta. Assim, no "chão da Filosofia", no fundamento sem fundo, é possível promover o enraizamento (*die Bodenständigkeit*), o crescimento, a floração e a frutificação da Filosofia na Escola. Isto será, ao mesmo tempo, uma posição realista (*die Bodenständigkeit*) com a realidade da própria filosofia, seu estar de pé (*ständig*), sua permanência (*ständigkeit*) viva. A partir disto é que o professor (a) de Filosofia poderá pensar e fazer filosofia ao distribuir os frutos e lançar as sementes do filosofar na Escola, na sala de aula. Os limites com os quais esbarrará serão oportunidades para a criatividade do professor (a)-pesquisador (a) conquistar uma nova forma para o convite à Filosofia, sem falseá-la.

Trago, novamente, Alejandro Cerletti para ratificar e intensificar a necessidade de pensar o Ensino da Filosofia como problema filosófico, mas, agora, apontando para os cursos de filosofia, ou para uma aula de filosofia, para a forma como os estudantes são formados. Ao menos nesses trabalhos, citados aqui neste artigo, Cerletti se mantém numa compreensão de filosofia e de Ensino da Filosofia muito afinada com o modo como a compreendo e a interpreto.

Em qualquer situação de ensino de filosofia, o que emerge sempre, quer se queira ou não tornar evidente, é o contato que com ela mantém quem assume a função de ensinar. Um curso de filosofia poderá situar-se *na* filosofia ou desenvolver-se *sobre* a filosofia. [...] Ao assumir essa característica genérica [*na* filosofia se tem em vista a atitude de aspiração ao saber, *sobre* a filosofia se tem em vista o domínio de um saber], se se trata de um curso que se situa na filosofia – isto é, aquele que poderíamos chamar cabalmente “filosófico” -, **o que aparece como fundante não é tanto o recorte ocasional de um conhecimento a ser transmitido, mas a atividade de aspirar a “alcançar o saber”**. [...] Tal atividade é, justamente, o filosofar, com o que a tarefa de ensinar – e aprender – filosofia não poderia estar nunca desligada do *fazer* filosofia. [...] É em virtude disso que avaliamos que todo ensino de filosofia deveria ser, em sentido estrito, um ensino *filosófico* (CERLETTI, 2009b, p. 18-19, grifos do autor, negrito meu).

Na citação acima, é preciso destacar, evidenciar dois pontos desde a interpretação que estou dando acerca da questão da formação na Licenciatura em Filosofia. No primeiro ponto ou ideia, o autor sustenta a tese, bastante razoável, de que em qualquer situação de Ensino da Filosofia, seja ela qual seja, tendo o professor tematizado sobre isso ou não, o docente sempre e necessariamente mantém uma relação com uma compreensão de filosofia. Outro ponto destacado é a perspectiva de fundo, essencial, que se estabelece ou não com a essência da filosofia. Existem duas formas, excludentes, de um curso de filosofia se desenvolver, a saber, *na* filosofia, ou *sobre* filosofia.

Na primeira forma, o “na” indica e insiste que o Ensino da Filosofia acontece como meditação que se coloca na perseguição do saber filosófico. Só esta forma é cabalmente filosófica. Uma busca que se caracteriza num entrar a cada vez na dimensão em que se move o saber da filosofia que não é da mesma dimensão das ciências, nem do senso comum. Esta busca se dá sempre numa tensão afinada, numa direção amorosa ao saber da filosofia. Neste ter de se colocar em atitude de busca, a cada vez, em cada aula, em cada análise de texto enquanto um exercício de conquista de uma *atitude filosófica*, então, acontece o saber filosófico. Neste modo de fazer filosofia não está em jogo os autores e áreas da filosofia, mas o que tem primazia é a própria questão filosófica, a incessante busca da apropriação do saber filosófico. É só a partir e em vista do saber filosófico, da questão filosófica, é que aparecem os autores e as áreas da filosofia.

Já na outra forma de fazer filosofia, o curso, a aula, é um falar *sobre*. Não existe meditação, nem um permanecer na mesma questão promovendo a *atitude filosófica*. Se na primeira forma (*na* filosofia) a primazia se dá na filosofia como verbo enquanto *filosofar*, agora, na perspectiva do *sobre*, o professor transforma a filosofia em *substantivo*, em coisa, em objeto, em doutrina, em fato ou objeto cultural. Na primeira forma temos o filosofar como *experiência* e na segunda temos a filosofia como *erudição*, informação, objeto. Na filosofia como erudição, adota-se o critério de *quanto mais melhor* em

relação a autores e temas; uma espécie liquidação, de *black philosophy* como as *black friday*. Não se atenta para a necessidade do filosofar, de criar uma atitude filosófica, mas a transmissibilidade do saber filosófico torna-se reprodução de ideias dos autores. Aqui, nesta perspectiva do erudito, não existe a *tensão* (φιλία = espera e escuta!) em direção ao saber filosófico porque ele julga já possuir esse saber. Então, sua missão é apenas jogar, vomitar esse conteúdo para que seja memorizado e compreendido pelo estudante, tal como ele, o professor, comunica: sem apropriação, sem meditação, mas como definição, como informação. Dificilmente um estudante, com essa formação, tenha habilidade de analisar um texto de uma obra clássica de filosofia e, possivelmente, o texto escrito desse (a) estudante será predominantemente informativo, recheado de dados, mas sem lastro de meditação, de fundamentação filosófica.

Concluo essa seção trazendo outra citação do Cerletti que, na citação acima, ao falar de que o Ensino da Filosofia não pode “estar nunca deligada do *fazer* filosofia”, insere uma elucidativa nota de rodapé. Em virtude da afinidade que tenho com o conteúdo expresso na nota, justifica-se trazê-la:

O domínio de um “conteúdo” (de um saber) filosófico e a pretensão de “transferi-lo” a outro como um corpo de conhecimentos acabado que pode ser reproduzido, mais do que promover, limitaria o filosofar, já que suporia que o movimento do “desejo de saber” – neste caso, do professor – se deteve ou foi consumado em um objeto (por exemplo, em um conhecimento específico da filosofia). O que esse docente estaria fazendo, em sentido estrito, seria transmitir os resultados de um filosofar, mais do que mostrar o filosofar em ato (o seu ou o de um filósofo). (CERLETTI, 2009b, p. 19, nota 8).

IV

Um exercício filosófico de pensar o Ensino *Filosófico* da Filosofia seguindo o mesmo espírito do que meditei aqui neste artigo encontro no livro *Manual¹⁰ de iniciação filosófica*, pensado para o Ensino Médio, organizado por Affonso Henrique Vieira da Costa e publicado em 2007 pela Editora Vozes. Diversos autores, neste *Manual de iniciação filosófica*, apresentam a filosofia a partir de 24 filósofos através de fragmentos de textos, seguido de comentário. É o mesmo espírito ou consanguinidade com a caça da *mesmidade* da filosofia fazendo com que Gilvan Fogel, em uma entrevista para o Prof. Affonso e Prof. Carlos Roberto, para a *Revista Teias* em 2013, se pronuncie sobre como deveria ser a filosofia no Ensino Médio:

¹⁰ Contrariamente ao que se desenvolve no livro a editora optou por intitular de *Manual*. Seria muito oportuno a reedição desse livro para contribuir num modo de Ensino da Filosofia mais filosófico.

Revista Teias – Sabemos que o Ensino da Filosofia tornou-se obrigatório nas escolas. Ele é dado nos três anos do Ensino Médio. Embora tenhamos ainda um material de trabalho muito escasso ao lado de pouquíssimas aulas dadas semanalmente, o que a Filosofia poderia produzir de melhor nesse momento em que pensamos a articulação de deserto, experiência, educação e linguagem?

Gilvan Fogel – Acho boa, acho positiva a presença da filosofia na escola, no segundo grau. É importante, é decisivo, porém, que ela não vire comunicação, informação, verniz cultural — balangandã, adereço. Que ela não vire bula, receita no esquema pergunta-resposta, múltipla escolha, etc. Se for assim, melhor não ter. Também não sobrecarregar, por exemplo, com política e ética, as modas, o *frisson* e a sanha da hora. Futilidades. Que o seu ensino seja um simples e real entrar nos problemas *desde os próprios textos filosóficos, dos próprios autores*. Nada de intermediações e facilitações falsas, charlatães. Títulos (isto é, compreensões orientadoras) como “Filosofia para jovens”, “Filosofia para adolescentes”, talvez já haja alguma “Filosofia para *afro descendentes*”! — isso é no mínimo bobagem. Não entender das coisas, não ser do ramo. Parece-me, é possível e necessário pegar pequenos textos dos próprios filósofos. Há tais textos e tais autores. Textos simples, sóbrios, intensos, essenciais, desde Platão, Aristóteles, passando pelos medievais, pelos modernos e contemporâneos, que podem, que devem ser usados, explorados. O trabalho, claro, já começa com a escolha cuidadosa, parcimoniosa destes textos/autores. Veja, não estou dizendo que se deva sufocar alunos, por exemplo, com o *Parmênides*, de Platão; com a *Ciência da Lógica*, de Hegel; com a *Dedução Transcendental*, de Kant. Isso seria descabido, estéril, estúpido. Mas que se faça filosofia de modo simples, radical, intenso. Repito, isso é possível e necessário. Ocupar-se simples e intensamente, por exemplo, de Platão, que oferece muita coisa para tal. Penso em textos, textos-temas. Platão, faça-se constar, é muito mais contemporâneo do que qualquer *pós-moderno, pós-metafísico* ou *ultra-hiper-pós do mercado, da oferta, da hora*. Assim, a filosofia vai realmente *conspirar* contra a conspiração do *deserto*. Que ela, assim, nesta direção, “seja um *sim* numa sala negativa” e que ela *infeccione* de vida a morte — “mesmo que seja uma vida, assim, Severina”, nessa anemia, que é a voracidade do *mercado*, a avidez da *informação*, do *sucesso*, enfim, a sofreguidão da *técnica* e do *cálculo* no ensino (FOGEL, 2013, p. 237-238, grifos do autor).

O Ensino da Filosofia, em qualquer nível, deve ser realizado em conformidade ao modo de ser de como acontece a filosofia, seja nas obras clássicas de filosofia, seja nas aulas¹¹ dos filósofos que hoje são considerados clássicos. Em 50 minutos de aula semanal, no Ensino Médio, não é possível ensinar de Tales de Mileto a Peter Sloterdijk. Mas, mesmo que houvesse aula de filosofia todo dia isso seria despropositado. Seria, certamente, muito tedioso ficar escutando o professor (a) falando de autores e temas, ou ter de escrever sobre uma multiplicidade de assuntos escrito no Quadro dos quais o

¹¹ Como por exemplo, os relatos de Hannah Arendt, Hans Jonas, Strauss, Gadamer etc sobre as aulas de Heidegger.

a-luno (a) não apropriou, não compreendeu. A filosofia não está na dimensão do *Chronos*, mas do *Kairós*. É preciso o tempo oportuno para o filosofar, para o exercício de pensar o que foi pensado por este ou aquele filósofo e não apenas ser informado sobre coisas que não compreendo. Na Universidade, seja no Bacharelado ou Licenciatura, seja em História da Filosofia, ou nas Áreas da Filosofia (Ética, Metafísica, Estética etc) normalmente, ordinariamente, o fazer filosófico, o Ensino da Filosofia acontece no estudo de textos de um ou dois autores. Por que, então, ensinar sobre vários autores no Ensino Médio sem, entretanto, se ocupar de algum pequeno texto destes mesmos filósofos?¹²

Penso, aqui, o Ensino da Filosofia sem ser determinado pelas Ciências da Educação. A radicalidade da crítica destina-se quando as Ciências da Educação são erigidas como parâmetros de determinação para se pensar o Ensino da Filosofia. O Ensino da Filosofia não pode ou não deve ser determinado pelas Ciências da Educação. As Ciências da Educação são ciências do ente, não do Ser. *Elas mesmas pressupõem, em seus princípios, o saber filosófico, e jamais o contrário!* Toda teoria pedagógica ou educacional é dependente de um Referencial Teórico da Filosofia¹³, ou assume determinados pressupostos conceituais provenientes, quer dizer, criados ou forjados por

¹² Claro que existe problemas externos que o professor (a) irá enfrentar: exigências do mercado como a prova do Enem, o perfil da Direção da Escola e de como se darão concretamente a autonomia ou não da elaboração das provas (múltipla escolha em filosofia?!) etc, etc,. Mas, o que estamos meditando aqui, neste artigo, é justo sobre a formação dos futuros professores (a) a partir da *essência* da própria filosofia. Tendo uma boa formação, o futuro professor (a) enfrentará os desafios da profissão, como ocorre em toda profissão, sabendo encontrar alternativas e soluções pensando não a partir dos problemas externos, mas em como pode oferecer uma solução aos problemas externos assegurando a *essência* da filosofia.

¹³ Ortega y Gasset, por exemplo, em *Pedagogía e anacronismo*, revela a dependência à filosofia de toda teoria pedagógica. Podemos estender essa constatação para todas as Ciências da Educação. Ora, como aceitar o (s) discurso (s) das Ciências da Educação querendo determinar o melhor modo de formar na Licenciatura em Filosofia, pelo simples fato dos Licenciados estarem numa formação docente? Mas a formação docente não é genérica. Na Licenciatura em Filosofia a formação é para a docência em Filosofia. Aristóteles, como já aludi, na *Ética à Nicômacos*, no Livro VI já demarcou a distinção entre conhecimento científico (*episteme*) e filosofia (*sofia*). Essa distinção é marcada pelo caráter singular desta virtude dianoética, *sofia*, fazendo do homem que a possui, o filósofo, um ser que possui tanto a demonstração (*episteme*), mas mantendo uma relação muito peculiar com os Primeiros Princípios (*nous*). A pedagogia, pois, e, por extensão, todas as Ciências da Educação, são ciências (*episteme*). Possuem um modo de ser que se caracterizam pela investigação ôntica, de um setor regional, particular da realidade. Esses saberes científicos são *eunucos*, estéreis em relação aos Princípios. O professor (a) de filosofia comunica um pensar, um saber que pensa o Princípio. Ortega y Gasset fazendo uma crítica ao maior pedagogo da época, escreve: “Me refiro ao anacronismo constitucional que costuma padecer o pensamento pedagógico. A pedagogia não é senão a aplicação aos problemas educativos de uma maneira de pensar e sentir sobre o mundo, digamos, de uma filosofia” (ORTEGA Y GASSET, 1966, p. 131). Uma concepção teórica em educação já é baseada em paradigmas de uma filosofia a partir da qual tenta construir sua teoria educacional. Como um conhecimento científico (*episteme*), as Ciências da Educação precisam do Princípio, de um Paradigma sem o qual não podem seguir com suas demonstrações, quer dizer, com suas concepções educacionais. As Ciências da Educação dependem da Filosofia, mas a Filosofia é o saber absoluto (totalmente solto!) e independente das Ciências da Educação ou de qualquer ciência.

uma filosofia, um filósofo. O Ensino da Filosofia deve ser, pois, determinado pela própria exigência do saber filosófico e, no *asseguramento deste saber*, ao efetivar o aprender a aprender e o ensinar a ensinar, é que as Ciências da Educação podem oferecer suas contribuições nas disciplinas pedagógicas. Porém, essas contribuições, por exemplo, na formação do estudante de Licenciatura em Filosofia, não devem ser reduzidas ao que as Ciências da Educação dizem sobre isso.

Antes de existir as Ciências da Educação já existia a *Paideia*, o sentido grego de educação. À guisa de ilustração dessa questão, Heidegger, para poder garantir uma abordagem filosófica da questão sobre “a coisa”, no primeiro parágrafo da obra *Que é uma coisa?* (HEIDEGGER, 2002) investe em explicar para o leitor a diferença de uma questão filosófica de uma questão científica. Isto é decisivo para que o leitor se familiarize com o modo de ser de uma questão filosófica para não cometer o equívoco de querer compreendê-la no modo de ser de uma ciência¹⁴.

No parágrafo 18, dessa mesma obra, particularmente na letra *b*), Heidegger irá fazer o exercício de explicar a essência do matemático. A essência do matemático não nos é dada pela matemática. Aqui encontramos elementos primorosos no pensamento heideggeriano para pensar o que significa aprender e ensinar na forma filosófica. Aprender, para Heidegger, está relacionado a um “tomar” enquanto um apropriar-se da coisa, um entrar nela, ganhando familiaridade através do exercício com a coisa a ser aprendida. Este “tomar conhecimento” é “a essência autêntica do conhecer”. Não é, pois, um procedimento meramente informativo, de memorização. Prossegue o mestre, o famosíssimo professor, conhecido antes por suas aulas — como nos lembra Arendt¹⁵ — que por suas publicações:

Este verdadeiro aprender é, por consequência, **um tomar muito peculiar**, um tomar no qual aquele que toma, toma, no fundo, aquilo que já tem. **A este aprender corresponde, também, o ensinar.** Ensinar é um dar, um oferecer; **no ensinar, não é oferecido o ensinável**, mas é dada somente ao aluno a indicação de ele próprio tomar aquilo que já tem. **Quando o aluno recebe apenas qualquer coisa de oferecido, não aprende.** Aprende, pela primeira vez, quando experimenta aquilo que toma como sendo o que, verdadeiramente, já tem. O verdadeiro aprender está, pela primeira vez, onde o tomar aquilo que já se tem é um *dar a si mesmo* e é experimentado enquanto tal. **Por isso, ensinar não significa senão deixar os outros aprender, quer dizer, um conduzir mútuo até à aprendizagem.** Aprender é mais difícil do que ensinar; assim, somente quem pode aprender verdadeiramente – e somente na medida em que tal consegue – pode verdadeiramente

¹⁴ O estudante deve aprender essa pegada desde o início de sua formação para não exigir ou esperar da filosofia o que se exige e espera de uma ciência.

¹⁵ No artigo (ARAÚJO SILVA, 2020) já mencionado, escrito anterior a este, discuti alguns aspectos do que Hannah Arendt, no texto sobre o magistério de Heidegger, revelou sobre sua atividade de professor.

ensinar. O verdadeiro professor diferencia-se do aluno somente porque pode aprender melhor e quer aprender mais autenticamente. Em todo o ensinar é o professor quem mais aprende (HEIDEGGER, 2002, p. 79.80, itálico do autor, negrito meu).

Aqui Heidegger está falando de o *verdadeiro* aprender. Isto, evidentemente, supõe que Heidegger suplanta e se movimenta contrário ao *senso comum do magistério filosófico*. Há, portanto, um “aprender” habitual, comum que Heidegger entende como não-verdadeiro. Na passagem citada, como tudo que é filosófico, nos coloca em espanto, em *atitude filosófica* dada a estranheza inicial. “Estranheza” justo por que fala de uma linguagem que não é a comum, a ordinária, consolidada e sedimentada. Esta linguagem sedimentada é a crosta dogmática a partir da qual damos um sobressalto quando percebemos sua ilegitimidade. O aprender verdadeiro é um tomar nota, conhecimento, como ocorre em toda aprendizagem. Mas esse “tomar” do aprender verdadeiro, afirma Heidegger, é bem “peculiar”. Essa peculiaridade ou especificidade na *forma* de “tomar” conhecimento consiste em tomar “aquilo que já tem”. Espantoso isso! Como que para acontecer o aprender verdadeiro o estudante deve tomar aquilo que já tem? Se ele já tem porque precisa tomar? E se a aprendizagem não se dá ou não é medida pelo “ensinável”, então o ‘ensinável’, o conteúdo teórico é descartado, não tem importância na aprendizagem?

Heidegger coloca o verdadeiro aprender na base para se poder falar verdadeiramente do ensinar. Só pode aparecer o verdadeiro ensinar quando se tem em mira o *possibilitar* de o verdadeiro aprender acontecer. No ensinar está operando um dar, um oferecer. Mas este dar e oferecer do ensinar não é — como o *senso comum do magistério filosófico* pensa e ensina — o ensinável, o conteúdo. No ensinar *não* está operando *primariamente* o ensinável. No ensinar o professor (a) oferece ao (a) a-luno (a) a *possibilidade* do aprender. A força do magistério filosófico do professor (a) não está tanto no ensinável, no conteúdo teórico propriamente dito que oferece ao a-luno (a), mas no mobilizar o aluno a assumir a apropriação deste conteúdo¹⁶. Essa a-propriação, é o tomar peculiar característico do verdadeiro aprender. Isso só acontece se o a-luno (a) *já* estiver na mesma atmosfera, sincronizado com a coisa falada, pensada pela filosofia. Assim, na mesma atmosfera ou tonalidade afetiva (*Stimmung, Stemning*), o a-luno (a) torna-se estudante por se colocar na atitude filosófica, quer dizer, na abertura de acolher, de receber o oferecido colocando-se na marcha ou a serviço do trabalho, do ofício do

¹⁶ Daqui já se percebe como está muito aquém da essência da filosofia e seu magistério a compreensão de medir o saber filosófico, a aprendizagem em filosofia pelo ensinável, como, por exemplo, através do ENADE. É surpreendente escutar falas que pretendem introduzir na dinâmica das aulas, das disciplinas na Licenciatura em filosofia algum momento para exercícios ou provas estilo ENADE, quer dizer, na estrutura, sob a lei ou espírito do ENADE.

filosofar; esta é, deve ser a profissão do estudante de filosofia. Quando isso acontece dá-se um despertar para a filosofia! Ganha-se, conquista-se o *ver* filosófico, a *escuta* do filosofar, a caçada da mesmidade da filosofia! O estudante conquistou, por assim dizer, um outro olhar e um outro escutar, possibilitando não só de ver o ensinável, mas, sobretudo, na atitude de escuta, consegue “pegar a força do fazer”, como nos ensinou Gilvan Fogel. “Pegar”, isto é, tomar, apropriar-se não só do ensinável, do conteúdo, mas da força (afeto, *pathos*, tonalidade afetiva, experiência) mesma que possibilitou o surgimento deste conteúdo. Estar sincronizado, ser consanguíneo desta força ou poder ilumina a alma com a experiência de ser como se fôssemos o autor do texto visto, do conteúdo escutado, da participação numa aula. Quando isto acontece, quer dizer, quando o encontro da força oculta que sustenta o ensinável encontra ou relaciona-se com essa mesma força que já tenho, então é possível conhecer ou reconhecer verdadeiramente o ensinável. Essa experiência da verdadeira aprendizagem é iluminadora e alegre porque é o *instante* em que o estudante compreende verdadeiramente o ensinável. É a perene natalidade do pensar! Esta experiência é tão existencial, tão forte, que o estudante não só compreende que o ensinável faz sentido, como também pode visualizar a possibilidade do ensinável se materializar de outro modo. Assim, acontece o entusiasmo na vida do estudante ao se identificar com a filosofia como profissão. Não é isto mesmo a História da Filosofia? Não uma variedade infinita de opiniões diferentes e contraditórias, mas uma multiplicidade de conceitos que tentam dizer o *mesmo*!¹⁷

Aprender, pois, como sendo o tomar que, no fundo, já se tem, significa que só podemos conhecer verdadeiramente o ensinável, se de algum modo já temos uma pré-compreensão dele. Essa pré-compreensão (“o que já se tem”)

¹⁷ Daí que o tecnicismo filosófico só pauta o que pleiteia porque não tem esse *pedigree*. Quando na filosofia o fundamental passar a ser a mesmidade da filosofia, quer dizer, o caçar e tornar visível o Princípio que ganhará diversos nomes na História da Filosofia, então compreenderemos como blábláblá a reivindicação do tecnicismo filosófico de querer “ver” vários filósofos em uma única disciplina. O grande e velho Hegel já tinha alertado: “Que pode haver de mais inútil, de mais aborrecido, do que conhecer uma série de meras opiniões? Basta encarar obras literárias que são Histórias da Filosofia no sentido em que aduzem e tratam as ideias da filosofia ao modo de opiniões para ver quão seco, aborrecido e sem interesse tudo isso é. [...] A filosofia, porém, não contém opiniões nenhuma; não há nenhuma opiniões filosóficas” (HEGEL, 1995, p. 56). Isso porque é preciso ver nas filosofias, a filosofia, a “ciência da filosofia”, sua unidade, a Ideia: “Na medida em que o sair-para-fora da Ideia filosófica no seu desenvolvimento não é uma transformação, um devir outro, mas, na mesma, um ir-para-dentro-de-si, um aprofundar-se-em-si, o progredir faz da Ideia universal, anteriormente mais indeterminada, uma [Ideia] em si mais determinada; o ulterior desenvolvimento da Ideia ou a sua maior determinidade [*Bestimmtheit*] são uma e a mesma coisa. [...] É assim que a filosofia cultivada [ou formada, *gebildete*] está em si mesma constituída; há *uma* Ideia no todo e em todos os seus membros, assim como num indivíduo vivo bate *uma* vida, *um* pulsar, em todos os membros. Todas as partes que nela aparecem, e a sistematização delas, decorrem de uma Ideia una; todos esses particulares são apenas espelhos e reflexos desta vitalidade una; têm a sua realidade [efectiva] apenas nesta unidade – e as suas diferenças, as suas diversas determinidades, juntas, são elas próprias apenas a expressão e a forma contida na Ideia”. (HEGEL, 1995, p. 74).

não se identifica com o ensinável, o conteúdo material, os conceitos, por exemplo, mas com a *força ou poder* que possibilitou esse ensinável. Se o professor só oferece o ensinável, os conteúdos o a-luno (a) não aprende no sentido verdadeiro de aprender; ele apenas memoriza. O professor ao oferecer o ensinável, ao mesmo tempo, deve oferecer, deve suscitar o despertar para a filosofia promovendo o movimento de apropriação por parte do estudante. No ensinar em que acontece o verdadeiro aprender o que está em jogo não é o ensinável (conteúdo, autores e temas), mas o convocar o estudante para que ele mesmo veja que a novidade do ensinável já era, na verdade, possuída por ele em anterioridade. A novidade, na verdade, é antiquíssima e, por isso mesmo, mantém seu frescor de jovialidade porque é *arché*, origem. Ensinar, como incisivamente ensina Heidegger, é um *deixar aprender*, quer dizer, deixar, possibilitar (força, afeto, tonalidade afetiva, *pathos*) que o aprender aconteça através da apropriação do estudante. Essa “anterioridade”, essa “pré-compreensão”, esse “tomar aquilo que já tem”, essa “força ou poder” é um *pathos*, uma experiência, uma possibilidade. É o que na Fenomenologia, Husserl e o jovem Heidegger designaram de “pré-teorético” (*Vortheoretisch*), quer dizer, o âmbito próprio e originário (*archê*) da filosofia sendo anterior e prévio da teorização das ciências. Portanto, não se pode compreender, na passagem citada, que o verdadeiro aprender, como precisa operar um tomar aquilo que já se tem, então o professor deveria munir os (as) a-lunos (as) de muitas informações sem os quais o aprender não aconteceria. Logo, seguindo o “ver” dessa ametropia intelectual, precisaria dar aos alunos os conhecimentos prévios, de base, para tornar possível o aprender: mitologia grega, contexto histórico cultural da Grécia ou dos autores que serão trabalhados, línguas etc., etc.. Heidegger é claro: “[...] no ensinar, **não é oferecido o ensinável**, mas é **dada** somente ao aluno a **indicação** de ele próprio tomar aquilo que já tem”. O “que já tem” é pré-teorético, não é do âmbito da teorização e sistematização do conhecimento; não são informações, mas uma atmosfera ou tonalidade afetiva (*Stimmung*)! O professor deve possibilitar a visualização do *movimento* (filosofar) do pré-teorético ao teorético (ao ensinável!), mas cabe ao estudante, e não ao professor, tomar o que já tem, quer dizer, ter o “olho da alma¹⁸” (ARISTÓTELES, 1985, p.125, 1144a) para ver nisto que já tem o *mesmo* que está sendo ensinado. A *mesmidade*, ou o *mesmo* (*Selbe*) é o pré-teorético, o “que já tem”, o *pathos*, a experiência, o Princípio que todo filósofo possui e só por causa disso é possível criar os conceitos (o teorético). Este âmbito é o ambiente, a atmosfera dos criadores. *Arché. Logos. Physis. Agon*. O ato criador irrompe desde essa atmosfera ou tonalidade afetiva (*Stimmung*) e principia seu partejamento do

¹⁸ “Olho da alma” é uma bela e precisa expressão para capturar, para visualizar o fenômeno que estamos tentando mostrar, acenar. Mas, aqui, não se refere apenas a *phroneses*, mas se estende a toda virtude dianoética enquanto e como a *areté* que possibilita capturar a verdade, quer dizer, de *ver* a verdade.

real. Clarice Lispector viu e experimentou isto que todo criador atravessa e que todo professor (a) deveria ver e promover a visualização disto para os estudantes:

Antes de pensar, pois, eu já pensei. Suponho que o compositor de uma sinfonia tem somente o “pensamento antes do pensamento”, o que se vê nessa rapidíssima ideia muda é pouco mais que uma atmosfera? Não. Na verdade é uma atmosfera que, colorida já com o símbolo, me faz sentir o ar da atmosfera de onde vem tudo. O pré-pensamento é um preto e branco. O pensamento com palavras tem cores outras. O pré-pensamento é o pré-instante. O pré-pensamento é o passamento imediato do instante. Pensar é a concretização, materialização do que se pré-pensou. **Na verdade o pré-pensar é o que nos guia**, pois está intimamente ligado à minha muda inconsciência. **O pré-pensar não é racional. É quase virgem. Às vezes a sensação de pré-pensar é agônica:** é a tortuosa criação que se debate nas trevas e que só se liberta depois de pensar — com palavras. (LISPECTOR, 1978, p. 17, grifo meu).

O filósofo alemão inicia o parágrafo 18 colocando a essência do matemático em questão: “O que é que acontece com o ‘matemático’, dado que ele não deve ser compreendido a partir da matemática?” (HEIDEGGER, 2002, p. 75). Isto ressoa do mesmo modo filosófico, e não científico, em que aborda o problema da técnica: “A técnica não é igual à essência da técnica [...] a essência da técnica não é, de forma alguma, nada de técnico” (HEIDEGGER, 2006, p. 11). Que é isto – a essência do matemático? Que é isto – a essência da técnica? A resposta para essas questões filosóficas (*o ti estin*) não devem ser respondidas na forma das Ciências ou do senso comum. A essência do matemático não pode ser dada pela Ciência Matemática, assim como a *essência* da técnica não deve ser respondida *através* da técnica, ou do modo de ser da técnica¹⁹. Jamais compreenderíamos a essência da técnica se nos familiarizarmos à exaustão com os instrumentos técnicos, ganhando habilidade no manuseio de uma diversidade de objetos técnicos. Tornando-nos *expert* na técnica ou tecnologia pelo muito saber sobre ela, ou até mesmo nos tornando viciados, fissurados na técnica, isto não nos conduz a um saber sobre a essência da técnica. Na verdade, e em verdade, todo esse saber da técnica torna-se empecilho e obstáculo para ver o essencial da técnica. Mas, depois disto, desta advertência, é preciso compreender que em tudo que foi dito não existe nada contra a técnica no sentido de demonizá-la. Não há, portanto, nada de proibição da utilização da técnica. O que é decisivo é compreender que não é *a partir* da técnica que atingimos a *essência* da técnica²⁰. O

¹⁹ Não no sentido de desprezar a técnica, de desconhecê-la, mas no sentido de que a essência da técnica não é algo, uma coisa técnica. Justamente por isso o perguntar pela técnica, por assim dizer, olha para a técnica, mas para ver seu sentido. Esse olhar já é intermediado pela reflexão que coloca a essência da técnica em questão, protegendo-se, assim, do encantamento embevecido e petrificado da Medusa da era da técnica.

²⁰ Não é, portanto, no sentido do senso comum que advoga a ideia de que tendo um conhecimento prático, na lida com a coisa, isso de *per si*, já nos habilitaria a sermos *expert* nesse assunto sem precisar da teoria que só atrapalharia ou confundiria quem desejasse aprender.

saber da essência da técnica opera num registro distinto da operacionalidade e funcionalidade da técnica. Não enxergar isto, é uma *ametropia ou ambliopia intelectual!*

Ainda que não possa dar corpo e desenvolver isto aqui, agora, em virtude da extensão das páginas deste artigo, quero apenas acenar para a conexão com a questão que neste artigo foi posta em causa, a saber, a questão da formação na Licenciatura em Filosofia. O modo como Heidegger enfrenta a questão da essência do matemático (para tratar do aprender e ensinar) e da essência da técnica leva-me a colocar o Ensino da Filosofia em questão: o Ensino da Filosofia na perspectiva didático-pedagógica corresponde, no exemplo, à matemática, à técnica, às Ciências da Educação, e a *Filosofia* do Ensino da Filosofia ou *Ensino Filosófico da Filosofia* corresponde à essência do matemático, da técnica, do Ensinar Filosofia na perspectiva da própria Filosofia. A *Filosofia* do Ensino da Filosofia ou o *Ensino Filosófico da Filosofia* é a *essência* do Ensinar Filosofia. Portanto, não se compreende a *Filosofia* do Ensino da Filosofia enquanto *essência* do Ensinar Filosofia *a partir* do Ensino da Filosofia enquanto ou no modo de ser das Ciências da Educação. Isto significa, implica, e exige um tratamento filosófico da questão em que o Ensino da Filosofia passa a ser tematizado não pelas Ciências da Educação, mas pela própria Filosofia enquanto exercício de tematização da *mesmidade* da Filosofia seja no Ensino Superior, seja no Ensino Médio, salvaguardando suas especificidades, mas assegurando nisto o *próprio* do saber filosófico determinado pela filosofia.

Trouxe como epígrafes, como mote ou jaculatória deste artigo, uma fala de Clarice Lispector e Guimarães Rosa. “Eu queria iniciar uma experiência e não apenas ser vítima de uma experiência não autorizada por mim, apenas acontecida” (LISPECTOR, 1978, p. 18-19). No *senso comum do magistério filosófico* predomina o ensinável, a filosofia como objeto, como erudição, então a experiência do filosofar é eliminada. O estudante não pode ser vítima de uma experiência, recebendo passivamente informações. Claro que se dispor à abertura da experiência, do trabalho do filosofar isso leva mais tempo, é mais trabalhoso e, às vezes, pode dar a impressão de que não há progresso. Mas a perseverança no perfazer a experiência do filosofar faz crescer, intensificar e se agravar, no silêncio e na lentidão, que perfaz tudo aquilo que é grande e nobre. Sem alvoroço, sem gesticulações escandalosas, sem promessas grandiloquentes de quem quer aparecer, sem busca de coisas novas e diferentes, mas no silêncio e anonimato concentrado no *mesmo* alterando-o em várias perspectivas, sendo, sempre, o *mesmo* como outro. Assim, nessa tonalidade afetiva, nessa lentidão, nesse silêncio, aparece o criador (a) dando voz e movimento à filosofia. Aqui, nosso grande Rosa coloca na boca do personagem Francolin, a verdade desvelada: “[...] porque eu agora estou sabendo que eles lá são mestres de dar sal com enxofre ao gado, para engordar depressa, gordura de mentira, de inchação!”. (ROSA, 1971, p. 13). O autêntico magistério filosófico não é, pois, historiografia, erudição, quer dizer, inchação, gordura de mentira, mas real crescimento e tonificação que aguenta o peso, a carga e a pancada. “E só gordura honesta de bois. A gente aqui não faz roubo”. (ROSA, 1971, p. 13).

Concluindo este artigo, julgo muito oportuno encerrar esta meditação trazendo uma passagem de Heidegger, no contexto da passagem citada anteriormente sobre o verdadeiro aprender e ensinar. Heidegger parece, com isso,

indicar dois modos de ensinar ou proceder filosoficamente: um verdadeiramente filosófico, e outro sofístico. Sócrates encarna o modo de ser e pensar do verdadeiro filósofo ou professor, e o Sofista, a figura do professor que possui o modo de ser e pensar sofístico. O que, entretanto, paradoxalmente, tem mais êxitos, ganhos financeiros e reconhecimento social é o Sofista. Mas é, precisamente, ainda que paradoxalmente, no modo de ser e pensar de Sócrates que a Filosofia reside, aparece e anda, de pés descalços, em Atenas.

Havia na Grécia antiga um professor célebre, que viajava por todo o lado e dava lições. Pessoas deste gênero eram chamadas sofistas. Uma vez, quando esse célebre sofista regressou a Atenas, **depois de uma viagem de ensino**, na Ásia Menor, encontrou na rua Sócrates, que tinha o hábito de passear pelas ruas e conversar com as pessoas, por exemplo, com um sapateiro, acerca do que é um sapato. Sócrates não tinha outro tema senão este: que são as coisas. “Tu ainda aí continuas”, disse, com ar superior, a Sócrates, o sofista irritado, “e dizes sempre a mesma coisa acerca do **mesmo**”. “Sim”, respondeu Sócrates, “é o que faço; mas, tu, és tão inteligente que *nunca* dizes a mesma coisa acerca do mesmo” (HEIDEGGER, 2002, p. 79.80, itálico do autor, negrito meu).

The issue of formation in philosophy licensing graduation: pedagogical teaching, or philosophical teaching?

∞

ABSTRACT

The article aims to critically meditate on the education of philosophy thought from the didactic-pedagogical perspective, breaking with the *common sense of the philosophical teaching*. *Philosophy*, in licensing graduation, would be worked in a soft way, and in bachelor degree, in a hard way. To think about the Teaching of Philosophy from philosophy itself means seeing the impossibility of this dichotomy in training, since philosophy is, at any level, the same. Teaching, in effect, in Heidegger's sequel, corresponds to true learning. This does not happen by memorizing the teachable. In the philosophical teaching, the teachable does not take precedence, but the indication (the nod!) allows the student to take what he already has in the, and from, the teachable. What the student already has, and needs to take from it, and what is teachable is the *same* thing that made the teachable of tradition possible. This is an affection, an experience (not information!) that the student must already be in, in order to make learning possible, that is, appropriation, taking what he already has in the teachable. Leading students not towards the teachable, but towards the pre-theoretical element that made teachable possible, is the task of authentic philosophical education.

Keywords: Common sense of the philosophical teaching, philosophical teaching, learning and teaching, Heidegger.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO SILVA, Marcos Érico de. Filosofia e liberdade: a vida partejando Vida, ou sobre o estudar/lecionar filosofia filosoficamente. *In: Pensando: revista de filosofia*, ISSN 2178-843X, DOI: 10.26694/pensando.v11i24.8946, vol. 11, n. 24, 2020.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. Tradução do grego, Introdução e Notas de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

Revista Instante, Campina Grande-PB, Brasil, V. 3, N. 1, 2020, p.7-38

BRENTANO, Franz. **Las razones del desaliento de la filosofía** (seguido de El porvenir de la filosofía). Traducción de Xavier Zubiri. Madrid: Encuentro, 2010.

CERLETTI, Alejandro. “Formar” profesores, “formar” filósofos. *In*: CERLETTI, Alejandro. **La enseñanza de la filosofía en perspectiva**. Buenos Aires: Eudeba, 2009a.

CERLETTI, Alejandro. **O Ensino da Filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009b.

DELEUZE, Gilles. **Conversações: 1972-1990**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 7ª Reimpressão. São Paulo: Editora 34, 2008a.

DELEUZE, Gilles. **En medio de Spinoza**. Traducción y notas de Equipo Editorial Cactus. 2ª ed. 2008b.

FOGEL, Gilvan. A filosofia e seu ensino. *In*: **Trilhas Filosóficas**, v. 13, n. 1, p. 303-316, 2020. Disponível em: <<http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RTF/article/view/2408>>. Acesso em: 22 out 2020.

FOGEL, Gilvan. Entrevista com o Professor Gilvan Fogel. *In*: **Revista Teias**, v.14, n.32, pp.228-238, 2013. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24321>>. Acesso em: 30 mai 2019.

HARADA, Frei Hermógenes. **De estudo, anotações obsoletas: a busca da identidade humana e franciscana**. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: IFAN, 2009.

HEGEL, G. W. F.. **Introdução às lições sobre história da filosofia**. Tradução, introdução e notas de José Barata-Moura, Porto: Porto Editora, 1995.

HEIDEGGER, Martin. **Que é uma coisa?** Doutrina de Kant dos princípios transcendentais. Tradução de Carlos Morujão. Lisboa: Edições 70, 2002.

HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. *In*: **Ensaio e conferências**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Marcia Sá Cavalcante Schuback. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006.

HEIDEGGER, Martin. **Introdução à filosofia**. Tradução de Marco Antônio Casanova. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HERÁCLITO et al. **Os pensadores originários**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão e Sérgio Wrublewski. Introdução de Emmanuel Carneiro Leão. (edição de bolso), 2017.

HUSSERL, Edmund. **Meditações cartesianas: introdução à fenomenologia**. Tradução de Maria Gorete Lopes e Sousa e Introdução de Antônio M. Magalhães. Porto: Rés Editora, 2003.

Revista Instante, Campina Grande-PB, Brasil, V. 3, N. 1, 2020, p.7-38

LISPECTOR, Clarisse. **Um sopro de vida**. São Paulo: Círculo do Livro, 1978.

ORTEGA Y GASSET, José. Pedagogía y anacronismo. *In: Obras completas – Tomo III (1917-1928)*. 6ª Ed. Madrid: Revista de Occidente, 1966.

ROSA, Guimarães. **Sagarana**. 15ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.