

# FILOSOFIA, FILÓSOFO, PROFESSOR DE FILOSOFIA

Izilda Johanson\*

## RESUMO

A designação *ensino de filosofia* para o que surge com a atividade do professor de filosofia, ou o que resulta dela, compreende a necessidade de respostas a determinadas questões próprias à atividade filosófica. Ao declarar o que quer que seja sobre o ensino de filosofia, mesmo que de modo não consciente, se responde a perguntas pressupostas nessa afirmação, tais como: Por que filosofia? Em que consiste a filosofia? É possível ensiná-la efetivamente? Qual filosofia ensinar? Qual é a especificidade do filósofo? Qual é a especificidade do ensino de filosofia? E justamente porque são pressupostas, tais questões são também aquilo que sela a ligação profunda entre filosofia, filósofo, professor e aluno de filosofia e, por isso também, pode-se dizer, são anteriores, antecedem a própria atividade docente. De modo que a busca pelo lugar que o professor e a professora de filosofia ocupam numa sala de aula, em meio aos alunos e alunas, numa instituição de ensino, é também a busca pelo seu lugar em meio à própria filosofia. É também a busca pela constituição do que poderíamos chamar aqui de *problema filosófico da filosofia*.

**Palavras-chave:** Filosofia. Professor de filosofia. Ensino de filosofia. Leitura filosófica.

## ABSTRACT

### PHILOSOPHY, PHILOSOPHER, PROFESSOR OF PHILOSOPHY

The definition of *philosophy teaching* for what comes as activity of the philosophy professor, or what outcomes of it, comprises a need for answers to certain specific questions of the philosophical activity. By declaring whatever is about teaching philosophy, even though unconsciously, presupposed questions are already being answered, such as: Why philosophy? What is philosophy? Is it possible an effective teaching? What philosophy to teach? What is the specificity of the philosopher? What is the specificity of the philosophy teaching? It is precisely because these questions are presupposed, they are also what seal the deep bonds among philosophy, philosopher, professor and the philosophy student, and that is what makes it possible to say, these are issues prior to the teaching activity. In search of his/her place as a philosophy professor in a classroom, among the pupils, he/she is also in search of his/her own place amid the philosophy field. He/She is in search of the constitution of what we could define as the *philosophical problem of philosophy*.

**Keywords:** Philosophy. Philosophy professor. Philosophy teaching. Philosophical reading.

---

\* Doutora em Filosofia pela Universidade de São Paulo- USP. Professora-adjunta do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Linha de pesquisa: História da Filosofia francesa contemporânea. Endereço para correspondência: Estrada do Caminho Velho, 333, Guarulhos-SP. i.johanson@unifesp.br

*Estender logicamente uma conclusão, aplicá-la a outros objetos sem ter realmente alargado o círculo de suas investigações, é uma inclinação natural do espírito humano, mas à qual é preciso não ceder nunca.*

H. Bergson

## Ensinar e filosofar

O ponto estratégico que aqui interessará tocar expressa uma proposição fundamental, com a qual inicio este artigo dedicado à reflexão sobre a relação entre a atividade propriamente filosófica e o ensino dela. A proposição é a seguinte: o ensino de filosofia não se separa da própria atividade filosófica.

No que se refere a uma proposta de curso e de uma prática de ensino de filosofia, entende-se, a partir disso, que é o próprio assunto ou a própria matéria do ensino que modela sua prática, que o conteúdo é determinante para a constituição da forma e que, portanto, o ensino de filosofia é modelado, acima de tudo, pela própria atividade filosófica. E é por isso que é legítimo dizer também que a docência, que o trabalho de professor (que monta cursos e aulas de filosofia) contribui, por sua vez, para *atividade de filósofo* que se é. Pois, em meio à atividade docente, e para além dos conteúdos das aulas e planos de ensino, se sobressai aquilo que podemos chamar de postura do professor, não apenas em relação aos seus alunos, à instituição de ensino, à sociedade, mas, sobretudo, em relação à própria disciplina de filosofia que ele ministrará.

É muito comum – no mundo pedagógico universitário, mas, ainda mais, e infelizmente, no mundo da publicidade universitária – vermos a Filosofia ser admitida como um meio que visa atingir os mais diversos e variados fins, tais como aprimorar logicamente o raciocínio, desenvolver agilidade mental, ostentar erudição face à concorrência do mercado de trabalho, ou, simplesmente, o que se costuma chamar muito obscuramente de “cultivar o espírito crítico do aluno”. De fato, o estudo filosófico pode muito bem nos preparar para isso tudo e muito mais, entretanto, não parece nada sensato reduzir a Filosofia a um instrumental apenas, isto é, a um meio de se produzir algo de natureza di-

versa da sua própria. Em outros termos, sejam lá quais forem os objetivos alegados, quase nunca escutamos que o bom da filosofia é poder filosofar! E é a esse benefício, principalmente, que me refiro quando falo sobre a experiência docente. Ora, se existe algum proveito em se aprender dança, qual proveito seria este senão dançar? Da mesma forma, para que se aprenderia a jogar xadrez se não fosse para ter o prazer de jogá-lo? Portanto, a meu ver, se o curso de filosofia traz algum benefício, este não pode ser outro senão o de proporcionar aos alunos e às alunas a oportunidade de filosofar!

A isso se segue uma questão crucial, que é a seguinte: como conseguir fazer com que os alunos e as alunas se aventurem no universo filosófico com a dignidade que a filosofia exige, ou seja, apreendendo ao menos esse essencial do filosofar, a saber, a sua especificidade, o seu rigor? Procurando responder a essas questões tão típicas da prática docente, acabamos chegando um pouco mais perto, pois, do que acredito ser também o essencial na própria atividade profissional de estudar, de ler, de escrever sobre filosofia, de falar sobre os filósofos e sobre o que eles falam, de filosofar, enfim.

De modo que o pensar nessas questões, em princípio de ordem pedagógica, pode nos conduzir a um âmbito que ultrapassa o da sala de aula, estritamente falando, e o dos conteúdos programáticos, e talvez até mesmo o do divórcio entre ensino público e ensino privado, universidade pública e universidade privada, alunos de filosofia e alunos de outras áreas; isto porque se trata, antes de tudo, de pensar e mesmo estabelecer o lugar que o professor e a professora de filosofia ocupam, ou melhor, *o lugar de onde ele e ela falam enquanto professor e professora de filosofia e mesmo – por que não? – filósofo e filósofa*. Gostaria de aprofundar aqui um pouco mais essa questão e, assim, procurar estabelecer de algum modo um possível ponto de acolhida para todas essas afirmações preliminares.

## Possibilidade de filosofar

Certa vez, acompanhando em determinada escola uma aluna de estágio de filosofia, tive a oportunidade de presenciar a apresentação que a professora da classe de filosofia do ensino médio, a qual a estagiária foi designada, fez desta. A professora disse o seguinte:

Esta pessoa que está aqui conosco veio para fazer estágio, assistir nossas aulas e participar delas também, ajudando a esclarecer dúvidas, discutindo conosco as questões. Quer dizer, ajudando na medida do possível, porque, vocês sabem, filosofia é só dúvida [sic]. A filosofia não tem respostas. A gente responde na medida do possível, mas sabe que não há respostas objetivas. Quanto mais a gente responde, mas a gente tem dúvida.

Mesmo que essa apresentação tenha acontecido já há um bom tempo, lembro-me dessas frases como se fosse hoje. Sobre tal acontecimento, o que teríamos a dizer? Antes de tudo, está fora de questão a imprudência dessa professora de manifestar tal ideia para os alunos, pois diante dela, que sentido teria para eles uma disciplina que só pergunta e não dá respostas? Que sentido teria perder tempo com algo que não os leva a parte alguma? O que tal professora teria apreendido sobre a filosofia? Naturalmente, não vem ao caso respondermos a questão de ordem pessoal, entretanto, no que concerne ao que foi dito sobre a filosofia e sobre o que nos leva a ela, podemos e devemos dizer algo.

Não parece sensato dizer que a filosofia não ofereça respostas; sabemos, contudo, que ela não cessa nunca de responder. Tomemos o texto de Foucault (1984, p. 13) na seguinte passagem:

Mas o que é filosofar hoje em dia [...] senão consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? Existe sempre algo de irrisório no discurso filosófico quando ele quer, do exterior, fazer a lei para os outros, dizer-lhes onde está a sua verdade e de que maneira encontrá-la, ou quando se pretende demonstrar-se por positividade ingênua; mas é seu direito explorar o que pode ser mudado, no seu próprio pensamento através do exercício de um saber que lhe é estranho.

Seguindo por esse via, é possível afirmar que talvez nossa professora só tenha conhecido o

discurso filosófico – ou reconhecido no discurso filosófico – sua pretensão de, do exterior, procurar fazer a lei para os outros, dizer-lhes onde está a verdade. Talvez suas pretensões ao ensinar filosofia para seus alunos fosse difundir esse propósito. Digamos então que, nesse caso, foi desconhecido por ela aquilo que em filosofia é verdadeiramente relevante, o fundamental: “o corpo vivo da filosofia”, o “exercício de si no pensamento”, a atividade da reflexão, afinal.

Dizemos que é o fundamental da filosofia, mas dizemos com isso que é também o fundamental da atividade do professor de filosofia. Nesse sentido, nos aproximamos da posição de Lyotard (1986) quando este nos fala sobre a relação entre filosofar e ensinar, a qual, num sentido preciso, é de sobreposição, ou, talvez melhor, de um cruzamento, pois há um ponto em que as duas figuras, a do professor e do filósofo, e a atividade de ambos, se cruzam. E é nesse cruzamento que o essencial da atividade do professor de filosofia deve visar inserir o estudante. Segundo o autor, a atividade filosófica exige do professor de filosofia que refaça a cada curso o caminho do filosofar desde o seu início, isto é, desde o ponto em que nada está dado inteiramente, em que existe somente a possibilidade de formação do espírito. É preciso, pois, que o professor de filosofia retome essa chamada “infância do espírito”, esse ponto maleável e ainda informe (é preciso reencontrá-lo com os alunos e neles também, isto é, é preciso criá-lo juntamente com eles), e que se abra em meio a esse campo de indeterminação ao trabalho de construção, de organização e, neste sentido, de invenção. Assim como o filósofo, o professor caminhará no sentido de certa “curiosidade”, a única, para retomarmos as palavras de Foucault, que vale à pena ser praticada com um pouco de obstinação: “aquela que procura assimilar o que convém, mas aquela que permite também separar-se de si mesmo” (FOUCAULT, 1984, p. 13). Assim sendo, em vez de expor um pensamento ou proferir um ensinamento, “uma apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação”, ao praticar seus “ensaios”, não há como o professor não se expor por meio de seus ensinamentos, “pois não se pode expor uma questão sem se expor a ela; não há como interrogar um assunto sem ser interro-

gado por ele, sem reatar, portanto, com a estação de infância, que é a dos possíveis do espírito.” (LYOTARD, 1986, p. 34).

Podemos dizer, então, que a atividade do professor de filosofia seria a de trazer os alunos para filosofar consigo? Isto é o que, afinal, parece o essencial.

## Amizade do conceito

Em *O que é a Filosofia?*, Gilles Deleuze e F. Guattari (1992) afirmam que todo filósofo não tem muito prazer em discutir, que a discussão é muito boa para mesas redondas, mas a mesa na qual a filosofia “joga seus dados cifrados” é outra. Num julgamento apressado poderíamos concluir que estamos, neste caso, diante de um puro contrassenso, afinal, o que mais faz o filósofo a não ser discutir? De fato, ele trabalha com questões e problemas, mas não os discute propriamente, se tomarmos a discussão por qualquer coisa como debate de posições e ideias exteriores à própria filosofia. Das discussões,

O mínimo que se pode dizer, é que elas não fariam avançar o trabalho (do filósofo), já que os interlocutores nunca falam da mesma coisa. Que alguém tenha tal opinião, e pense antes isto que aquilo, o que isso pode importar para a filosofia, na medida em que os problemas em jogo não são enunciados? (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 41).

Os autores prosseguem dizendo ainda que, quando esses problemas são enunciados, então “não se trata mais de discutir, mas de criar indiscutíveis conceitos para o problema que nós nos atribuímos” (DELEUZE E GUATTARI, 1992, p. 260). A filosofia não é discussão, discussão é dispersão, mas pode ser também, por outro lado, restrição, estabelecimento de fins, de pontos finais para o espírito: “a comunicação vem cedo demais ou tarde demais, e a conversação está sempre em excesso em relação ao criar” (DELEUZE E GUATTARI, 1992, p. 260). Quanto à filosofia, ela é concentração, organização do espírito investigativo, nunca imobilidade, contenção: ela é movimento, isto é, atitude de criar, de criar conceitos, fundamentar ideias, organizar o pensamento. É, pois, circunscrição no vasto e caótico universo das

possibilidades dos pensamentos e acontecimentos. Sua exigência de verdade, ou de validade, é antes a de um acordo entre coisas e pensamento, selada pela percepção, pela constatação sensível “que não percebe o presente sem lhe impor uma conformidade com o passado” (DELEUZE E GUATTARI, 1992, p. 260).

O espírito reflexivo, a razão de ser da filosofia, o que é senão a atitude crítica do pensamento filosófico sobre ele próprio no decorrer do tempo? Nesse sentido, Deleuze e Guattari (1992, p. 42) nos chamam a atenção para o fato de que criticar não significa substituir conceitos uns pelos outros (esta seria a atitude do comunicador, daquele que discute), mas “constatar que um conceito se esvanece, perde seus componentes, ou adquire outros novos que o transformam, quando é mergulhado em um novo meio”. À filosofia cabe colocar seus próprios problemas, conhecer suas incertezas, em uma palavra, resolver seus próprios problemas.

A filosofia tem horror a discussões. Ela tem mais o que fazer. O debate lhe é insuportável, não porque ela é segura demais de si mesma: ao contrário, são suas incertezas que a arrastam para vias mais solitárias. Contudo, Sócrates não fazia da filosofia uma livre discussão dos homens livres? Não é o auge da sociabilidade grega como conversação entre amigos? De fato, Sócrates tornou a discussão impossível... Ele fez do amigo o amigo exclusivo do conceito, e do conceito o piedoso monólogo que elimina, um após outro, todos os rivais. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 42).

Ao nos debruçarmos sobre a questão do filosofar, vemos cada vez mais que quanto mais interesse se tem pela filosofia, isto é, quanto mais forte vai se tornando o impulso que leva alguém a se aprofundar em filosofia, mais nítido torna-se para nós o sentimento de que este impulso já é, em si, filosófico. Seria precipitado dizer que, de certa forma, o próprio germe da filosofia em nós é o que faz com que nós a busquemos? Talvez sim, pois bem sabemos o quanto de esforço exige o caminho do filosofar, o quanto é preciso que formemos (que *trans-formemos*) nosso espírito para ele, pois, é certo, o espírito filosófico não nasce pronto, ele se faz, se constrói. Entretanto, tomando a questão por outro lado, talvez a resposta possa ser outra, pois existe certo impulso, ou sentimento, chame-se

como quiser, que faz com que a despeito de tudo queiramos sempre mais, que garante a nossa resistência diante das intempéries e que nos mantém firmes (ou, muitas vezes, quase firmes) durante todo (ou quase todo) o percurso – percurso, no mais, que não parece ter nem local nem data para encerrar-se.

Ora, não seria essa a questão principal do professor de filosofia, ou seu ponto de partida? Ou melhor, procurar esse impulso nos alunos, incitá-lo neles, não seria este o trabalho principal do professor de filosofia? E isso não porque ele deva formar filósofos, mas porque, supõe-se, ele pretenda introduzir seus alunos no *espírito da filosofia*?

Lebrun (1976), respondendo à pergunta “Por que filósofo?”, diz que nunca acreditou que o que orientasse um jovem em direção à filosofia fosse sua “sede de verdade”. Afirma que tal fórmula é vazia. Vale acrescentar: este jovem, com sede de verdade que eventualmente procurasse a filosofia com intuito de encontrar a verdade, não seria ele um dos primeiros a abandoná-la, não seria ele o primeiro a recusar a filosofia?

É de outra coisa que o jovem tem necessidade: falar uma língua da segurança, instalar-se num vocabulário que se ajuste ao máximo às ‘dificuldades’ (no sentido cartesiano), munir-se de um repertório de *topoi*, em suma possuir uma retórica que lhe permitirá a todo instante denunciar a ‘ingenuidade’ do ‘cientista’ ou a ‘ideologia’ de quem não pensa como ele. Qual melhor recurso se lhe apresenta senão tomar emprestado um discurso filosófico? (LEBRUN, 1976, p. 151).

Ora, é a própria instrumentalidade da filosofia que está em questão. Ressaltamos, e ressaltaremos o quanto for necessário, nossa consideração de que a filosofia não se resume a uma instrumentalidade, mas não há como ignorar o quanto esta deve estar presente no horizonte de propostas e intenções do professor e da professora de filosofia. O discurso filosófico tem sua especificidade e talvez seja justamente essa especificidade aquilo que primeiramente nos atraia nele, aquilo que esteja mais próximo dos nossos olhos, mesmo quando ainda não sabemos muito bem reconhecê-la. Conhecer de perto o discurso filosófico é, portanto, o primeiro passo em direção ao filosofar. Não há como escapar; somente mergulhando no discurso filosófico é que se pode navegar pelos mares da filosofia. Não

há como filosofar pelo lado de fora. Ainda que não se queira formar filósofos universitários, como é o caso do professor de filosofia no ensino médio, ainda assim é preciso lançar mão do instrumental filosófico para que, por meio dele, a própria filosofia possa dizer ao aluno o que ela é, o que ela pode e o que ela deverá ser.

Mergulhar no discurso filosófico, apreender sua forma e pautar-se nela para construir o próprio discurso, disso nosso jovem aluno pode tirar bons proveitos. Que bons proveitos seriam esses, Lebrun (1976) bem os define quando diz, mencionando Hegel, que até mesmo as crianças gostam de encontrar um encadeamento e uma conclusão nos contos. É isso essencialmente que a filosofia nos proporciona, diz ele, “ela nos educa – segundo o acaso das influências e leituras – para a *inteligibilidade*. Dá-nos meio de discernir uma *Gesetzmäßigkeit* onde os ingênuos só vêem fatos diversos, acontecimentos amontoados” (LEBRUN, 1976, p. 152). É que o filosofar consiste principalmente em “expulsar o acaso, decifrar a todo custo uma legalidade sob o fortuito que se dá na superfície [...], compreender o funcionamento de uma configuração a partir de uma lei que lhe é infusa (é preciso que haja uma), conforme a ordem que se exprime nela (é preciso que haja uma)” (LEBRUN, 1976, p. 152). Isso pode ser, de fato, para qualquer um, inclusive para os nossos alunos, muito estimulante e sedutor.

## Leitura filosófica

Resta-nos ainda um ponto a ser esclarecido. Falei da necessidade de o aluno apreender o essencial de um discurso filosófico. Entretanto, é preciso que se diga também que esse discurso diz respeito, principalmente, a uma forma de ser que, por si só, não garante que a leitura que se faz dele seja uma leitura filosófica. Uma leitura filosófica não se resume, pois, à aplicação de métodos ou metodologias de leitura. Por outro lado, não basta ler textos “de filosofia” para que se compreenda o filosofar: é preciso que tais textos (ou outros de outros tipos também) sejam lidos *de maneira filosófica*. Por isso o instrumental apenas não é suficiente, ou então bastaria repetir o que os filósofos reconhecidos como tal dizem para que qualquer um de nós se tornasse um filósofo. A imitação é algo muito mais

simples que a filosofia. Ora, é preciso deixar claro o que desejamos para os nossos futuros alunos.

Como bem ressalta Lyotard (1986, p. 35), “uma leitura não é filosófica porque os textos lidos são filosóficos – estes podem ser de artistas, de cientistas, como também de políticos, e pode-se ler textos filosóficos sem filosofar – a leitura só o é (filosófica) se é autodidata”. E com isso não se diz que, em filosofia, não se aprende nada de ninguém, mas antes, e acima de tudo, que o essencial de um curso de filosofia é o diálogo: menos entre professor e aluno do que entre o aluno e o texto que ele lê. Nesse sentido, o trabalho do professor só pode ser o de sugerir caminhos. Ou melhor, descaminhos, pois uma leitura só é filosófica se é “um exercício de desconcertação em relação ao texto, um exercício de paciência. O longo curso da leitura filosófica não ensina somente o que é preciso ler, mas que não se acaba nunca de ler, que só se começa, que não se leu o que se leu. Tal leitura é um exercício de escuta” (LYOTARD, 1986, p. 36).

Assim sendo, é preciso que o aluno escute a voz do próprio texto, é preciso que este seja lido em voz alta, em bom tom, não para os outros, evidentemente, mas para o seu próprio pensamento, o pensamento daquele que o lê. A leitura filosófica só se realiza a partir da relação que o leitor estabelece com ela: o que há no texto, no discurso expresso só se realiza mais integralmente quando a leitura significa elaboração, desdobramento de pressupostos e de subentendidos. Assim sendo, é preciso que o jovem reconheça pontos de partida, percursos, que os examine e os reexamine caminhando por eles; é preciso, enfim, que o aluno conheça e reconheça, num constante redobrar-se sobre os textos, o que estes têm a lhe dizer sobre o que, para ele, já poderia ter sido dito.

Há que se reconhecer que uma das maiores virtudes da filosofia consiste no fato de ser ela a expressão desse *esforço*, já desde os antigos Gregos, para dar à palavra o movimento do pensamento. Eis o sentido da criação de conceitos, esforço que incita o leitor a esforçar-se ele também, a colocar-se nesse movimento ele também e ir tão longe quanto possa, até mesmo ao ponto de descobrir que, em filosofia, é o sentido do real que se sobrepõe às palavras que procuram expressá-lo, e não o contrário. Em relação aos textos que lê, ao se envolver

verdadeiramente com eles, nosso jovem verá, mais cedo ou mais tarde, que são as palavras que se subordinam ao sentido original, nunca o contrário, é o pensamento, enfim, que lhes dá a vida:

O essencial daquilo a que chamamos elaboração, que acompanha e desdobra a escuta paciente, consiste na anamnese, na procura do que permanece ainda impensado quando já foi pensado. É por isso que a elaboração filosófica não tem nenhuma relação com a teoria, nem a experiência dessa elaboração com a aquisição de um saber (*mathema*). (LYOTARD, 1986, p. 36).

Tal trabalho exige que se tenha muita paciência, principalmente da parte do professor. A ansiedade por resultados precisa estar fora de questão na medida em que eles são exatamente o bem conduzir-se nos procedimentos. Assim, a atividade do professor não pode ser outra coisa que não um constante recomeçar, e recomeçar juntamente com os alunos, pois não se pode avançar na aquisição de um conhecimento filosófico, simplesmente porque este não pode ser adquirido tal como um saber. A elaboração filosófica não pode ser transmitida por meio de conteúdos, ela é um trabalho solitário de *escuta* e de *anamnese*, e é nesse sentido que podemos entendê-la como autodidata.

## **Crítica, reflexão e discernimento**

Agora, chegando ao final desta reflexão, poder-se-ia perguntar se não teria sido sobre a formação do espírito crítico do aluno, aquela coisa muito indefinida sobre a qual a maioria das propostas pedagógicas falam quando o assunto é filosofia, que se teria falado desde o início. Se considerarmos que o pensamento crítico do aluno advirá da simples discussão acrescida do trabalho do professor em solucioná-la, dando bons exemplos de como resolver problemas, certamente a resposta é não. Acredito, contudo, ter-me referido aqui à formação de um espírito crítico que pode ser avaliado pela sua capacidade de formular proposições e objeções de maneira consistente, quer dizer, organizada, coerente, precisamente, *rigorosa*.

Fazemos, às vezes, da filosofia a ideia de uma perpétua discussão como ‘racionalidade comunicativa’ ou como ‘conversação democrática universal’. Nada é

menos exato e, quando um filósofo critica o outro, é a partir de problemas de um plano que não eram aqueles do outro, e que fazem fundir os antigos conceitos, como se pode fundir um canhão para fabricar a partir dele novas armas. Não estamos nunca sobre o mesmo plano. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 41).

Um conceito, completam esses pensadores, não é um conjunto de ideias associadas, como uma opinião. Para atingi-los, é preciso que “ultrapassemos tanto as imagens quanto as abstrações e que atinjamos objetos mentais determináveis como seres reais” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 261). A filosofia também luta contra o caos, no entanto, não se trata apenas de trabalhar para reforçar certa tendência natural do espírito humano, essa de, diante do caos, fixar-se em algum tipo de porto familiar e, por isso, seguro. O papel do professor, nesse sentido, deve ser o de estimular, de incentivar, por meio do seu exemplo, o aluno, a aluna a arriscarem-se a mergulhar no ambiente propriamente filosófico, tal como um pescador que jogasse uma rede no vasto mundo real, mas “arriscasse-se sempre a ser arrastado e a se encontrar em pleno mar, quando acreditava chegar ao porto” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 261).

Assim também está lançada nesse horizonte pedagógico certa concepção de educação, a saber, de uma educação *formadora*: não tecnicista, pois, tampouco voltada para qualquer tipo de erudição vazia, menos ainda direcionada a propósitos de servilismos em relação aos interesses imediatos, práticos, ou massificadores da sociedade; trata-se, pois, da aposta em uma formação que visa contribuir, antes de tudo, à constituição de um indivíduo *capaz de distinguir, de discernir* e, portanto, capaz de julgar e de escolher.

Trata-se, assim, de priorizar e dar ênfase a uma proposta pedagógica que procura, antes de tudo, cultivar um hábito, mas um hábito cujos efeitos são exatamente opostos àqueles que imobilizam e fixam os sentidos e as ações num mesmo lugar. Trata-se justamente de uma proposta de cultivar e incitar o hábito de impedir o espírito de se acomodar em ideias e pensamentos já dados, prontos, fixados pela linguagem e estagnados nos sentidos. Trata-se, enfim, de cultivar certo hábito de colocar o próprio espírito o mais próximo possível das próprias coisas e das próprias ideias. Em uma palavra,

visa a uma educação que enfatiza *a percepção da diferença*, e incentiva esse esforçar-se para não apenas apreender essa diferença, mas contribuir para sua criação. Menos uma educação que procure simplesmente encontrar um jeito de tornar tudo o mais digerível e adaptável possível, mas que, ao contrário, associe à tarefa de educar o cultivo da percepção de diferenças, as quais não podem ser simplesmente transpostas de um arranjo simbólico a outro, pelo menos não sem que com isso se perca justamente o seu sentido mais próprio e autêntico.

E perceber a realidade como diferença, e não apenas como repetição do mesmo, parece ser a condição para a escolha – ora, em relação a uma realidade que se realiza como indiferença, não haveríamos que falar em escolha propriamente! Essa possibilidade é ainda mais reforçada quando se percebe, afinal, que essa possibilidade de escolher se realiza menos a partir de opções dadas e prontas, como alternativas preexistentes do tipo “pegar ou largar”, mas antes e acima de tudo como alternativa entre o que está dado e o que pode vir a surgir, isto é, entre o mesmo e o novo, aquilo, enfim, que pode vir a existir.

## O jogo do sentido

Até agora, estive aqui em jogo o desejo de provocar nos alunos certo estranhamento em relação ao que é dado como posto, não porque a filosofia seja “só dúvida”, mas porque a compreensão até mesmo de uma experiência comum vivida por nós demanda certo distanciamento e certa articulação dos elementos a serem pensados. Queremos cumprir, então, nosso papel de professores de filosofia. E isso se acentua quando nos vemos diante de fatos como, por exemplo, o que segue.

Num dado momento do estágio referido anteriormente, a professora (ao que pareceu, com o intuito de apresentar à estagiária uma espécie de álibi que a absolvesse das acusações que porventura se pudesse dirigir a ela, ou aos seus propósitos pedagógicos) trouxe às mãos da estagiária um dos incontáveis questionários que ela gostava de aplicar a seus alunos. Pretendia, ao que parecia, que a estagiária reconhecesse nas respostas dadas pelos alunos a incapacidade deles para o curso

de filosofia. Tive o cuidado de copiar uma das respostas dadas a uma de suas questões para ter certeza, quando mais tarde voltasse a lê-la, de que a professora estava enganada e que o que acabou conseguindo foi mostrar o quanto um curso de filosofia pode ser interessante. A pergunta foi a seguinte: “O que importa não são os fatos, mas sua visão. (Otto Lara Rezende) - Qual a opinião de vocês sobre esta frase?” Veio então a respectiva resposta, por escrito, de um determinado aluno: “Isso quer dizer que não podemos nos preocupar com as coisas que vêm acontecendo em nossas vidas (problemas, tristezas, etc.). Temos sim é que acreditar em nós mesmos, temos que ter fé, ter garra. Força de vontade, pois só assim chegaremos onde queremos.”

Ora, não podemos dizer que a resposta está errada (ao contrário do que disse a professora que perguntou). Perguntei-me, contudo, onde teria esse aluno buscado tal resposta. Certamente em alguma questão pessoal. Mas qual teria sido seu percurso? Teria ele compreendido a pergunta que lhe faziam? Teria ele pensado sobre a afirmação posta e articulado algum pensamento? Ao que parece, tudo se passou em meio a um caos de ideias, sentimentos, ideais, sonhos, desejos, tudo junto. E o “jogo do sentido a todo custo” de que nos fala Lebrun? E quanto à nossa professora, seu curso? Ao que parece, estava tão mergulhada no caos quanto seus alunos. A filosofia não é certamente sua salvação, nem a salvação dos seus alunos; contudo, como poderia ser interessante vê-los filosofar!

## REFERÊNCIAS

- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: 34 Letras, 1992.
- FOUCAULT, M. **O uso dos prazeres.** História da sexualidade II. Rio de Janeiro: Graal. 1984.
- LEBRUN, G. Por que filósofo? **Estudos** – CEBRAP, São Paulo, n. 15, p. 148-153, jan./mar. 1976.
- LYOTARD, J-F. Le cours philosophique. In: DERRIDA, J. et al. **Ecole et Philosophie** – la grève des philosophes. Paris: Osires, 1986. p. 34-40.

*Recebido em 21.10.2012*

*Aprovado em 23.01.2013*