

## Provocações: o ensino de Filosofia pela exegese da história da Filosofia ou discursos de opiniões (DOXAI) no cotidiano escolar?

Provocations: teaching Philosophy through history of Philosophy exegesis or opinion discourse (DOXAI) in everyday life in school?

Nelson VICENTE JÚNIOR<sup>1</sup>

**RESUMO:** Na tessitura deste artigo, são apresentadas algumas investigações e provocações sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio. Devemos ensinar a Filosofia através da exegese dos sistemas filosóficos, da História da Filosofia ou através dos discursos de opiniões (*doxai*) relativos às situações do cotidiano dos estudantes? As discussões suscitadas exclusivamente na emergência dos acontecimentos não poderão conduzir à prática de discussões superficiais? Quais estudos, conteúdos, experiências e problematizações filosóficas poderão possibilitar significados, na vida dos estudantes? Nessa perspectiva, alguns conceitos como cotidiano e discursos de opiniões foram sendo desconstruídos, pois se pode pensar ou admitir que sejam obstáculos para o pensar crítico e filosófico. É proposto neste trabalho um novo cenário para as aulas de Filosofia: que os professores e estudantes vivenciem a Filosofia como exercício do pensamento, problematização das ideias e da vida, possibilitando a criação de novas versões do mundo, novos conceitos. O ensino de Filosofia como experiência do pensamento deve estar na ordem dos acontecimentos, no estudo e problematização da História da Filosofia com as inquietações do cotidiano dos estudantes. Que seja possível atualizar as discussões filosóficas, através da *philia* em novas Ágoras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Filosofia. História da Filosofia. Discurso de opiniões. Doxai. Cotidiano escolar.

Neste estudo, investigo duas tendências enraizadas no solo das aulas de Filosofia no Ensino Médio. A primeira tendência é a que pretende ensinar a Filosofia utilizando-se exclusivamente dos sistemas filosóficos e textos clássicos da História da Filosofia. Os discursos proferidos pelos professores de Filosofia, no âmbito dessa concepção, recaem, na maioria das vezes, num certo verbalismo, tendendo a se transformar num monólogo a respeito dos sistemas filosóficos e de seus representantes. Observa-se que, na segunda tendência, a proposta é ensinar a Filosofia utilizando, em grande parte, as situações e inquietações do cotidiano dos estudantes. Em determinadas discussões temáticas a serem investigadas nas aulas de Filosofia, alguns pensadores e sistemas filosóficos clássicos são reportados fragmentariamente.

<sup>1</sup> Mestre em Educação, Graduação em Filosofia e Professor Supervisor do Estágio do Ensino de Filosofia da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Docência do ensino de Filosofia na Escola Pública do Estado de São Paulo (1984-1993) e da rede privada de ensino (1992-2009). Departamento de Filosofia – Faculdade de Ciências Humanas (FCH) – Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, Campus Taquaral – CEP: 13.400-911 – Piracicaba (SP) – Brasil.

Nessa perspectiva, faz-se necessário elencar as seguintes problematizações mais presentes no ensino da Filosofia nas escolas de Ensino Médio: a metodologia e a didática desse ensino, que frequentemente emprega, como via exclusiva, a História da Filosofia, não poderá “anestesiá-la” a possibilidade da aproximação ao estudo e investigações filosóficas, no processo da cocriação de novas versões, de novos conceitos, visto que os estudantes, nessa tendência, só memorizam e reproduzem o que foi pensado pelos filósofos, o que está embutido nos discursos dos sistemas filosóficos clássicos e reproduzido no discurso do professor? Tal indagação também concerne à tendência pedagógica de se ensinar a Filosofia através de uma metodologia de abordagem das discussões sobre o cotidiano. Partir do pressuposto de que o ensino da Filosofia, no grau médio, deva ser realizado unicamente através das discussões das realidades em que os estudantes se encontram não poderá conduzir à superficialidade das discussões, com discursos pseudocríticos e filosóficos, nos discursos de opiniões (*doxai*)? As investigações e discussões dessas indagações são estudadas e problematizadas no desenvolvimento deste trabalho.

#### O ENSINO DE FILOSOFIA COMO ENSINO DA HISTÓRIA DA FILOSOFIA

As duas tendências referidas, que são predominantes no ensino da Filosofia, podem ser identificadas, segundo os filósofos-educadores Sílvio Gallo e Walter Kohan (2000, p. 176), como “[...] lugares comuns no ensino da filosofia [...]” Para esses autores, existem duas metodologias principais para se ensinar a Filosofia, seguindo a tendência que contempla a História da Filosofia. Primeiramente, por meio do princípio de autoridade, das obras consagradas dos filósofos e, por conseguinte, através de temas e sistemas filosóficos canonizados; “[...] nesta concepção, o ensino da filosofia é o ensino da história da filosofia.” (KOHAN, 2000, p. 177).

A denominação “filósofo-educador” é proposta por Nietzsche, em sua obra *Escritos sobre Educação*, na seção “III Consideração intempestiva: Schopenhauer Educador”. Tal expressão faz referência àqueles que atuam na área da Filosofia enquanto professores e pesquisadores, que educam para a vida, para o conhecimento de si mesmos junto ao outro, professores que educam para a sua libertação e a de seus estudantes. Libertação das pseudossabedorias, das ignorâncias e autoritarismo impostos pelos sistemas de dominação: Estado, família, escola, religião e a sociedade da imagem. Para o filósofo alemão, os verdadeiros educadores são aqueles que:

[...] te formarão, te revelam o que são verdadeiramente o sentido original e a substância fundamental da tua essência, algo que resiste absolutamente a qualquer educação e a qualquer formação, qualquer coisa em todo caso de difícil acesso, como um feixe compacto e rígido: teus educadores não podem ser outra coisa senão teus libertadores [...] Certamente, existem outros meios de se encontrar a si mesmo, de escapar do aturdimento no qual nos colocamos habitualmente, como envoltos numa nuvem sombria, mas não conheço coisa melhor do que lembrar dos nossos mestres e educadores. (NIETZSCHE, 2004, p. 141-142).

Os filósofos-educadores diferenciam-se também dos professores de Filosofia que não realizam a pesquisa, que não desejam repensar estratégias de ensino, na cocriação de novos conceitos, novas reflexões, em seu trabalho filosófico, e dos pesquisadores acadêmicos que só realizam a pesquisa, permanecendo num certo academicismo, desvinculado da prática pedagógica. Nietzsche esclarece que o filósofo-educador não está a serviço do sistema, mas da educação de si mesmo, como mestre, e do estudante, como discípulo; e caberá ao estudante, enquanto discípulo, deixar de sê-lo, para tornar-se mestre em seu próprio caminho.

De posse do entendimento da expressão nietzschiana “filósofo-educador”, retorno à problemática central desta seção, que é o ensino da Filosofia no grau médio, através da História da Filosofia; e aqui se insere um importante recorte investigativo. Parece-nos que muito do que se ensinou e verbalizou aos jovens, em outras épocas, se faz presente nas práticas atuais de alguns dos professores de Filosofia que se utilizam, em grande parte, do ensino escolástico. Retomando o pensamento e as provocações de Nietzsche, no exame das práticas do ensino da Filosofia para os jovens nas escolas alemãs, no século XIX, percebe-se que ele realiza uma crítica voraz desse ensino, o que torna oportuna a transcrição do seu pensamento:

E afinal de contas, o que importa a nossos jovens a história da filosofia? Devem eles ser desencorajados a ter opiniões, diante do montão confuso de todas as que existem? Devem eles também ser ensinados a entoar cantos jubilosos pelo muito que já tão magnificamente construímos? *Devem eles por ventura aprender a odiar e desprezar a filosofia?* E se ficaria quase tentado a pensar nesta última alternativa, quando se sabe como, por ocasião dos seus exames de filosofia, os estudantes têm de se martirizar, para imprimir nos seus pobres cérebros as idéias mais loucas e mais impertinentes do espírito humano junto com as mais grandiosas e as mais difíceis de captar. A única crítica de uma filosofia que é possível e que além disso é também a única que demonstra algo, quer dizer, aquela que consiste em experimentar a possibilidade de viver de acordo com ela, esta filosofia jamais foi ensinada nas universidades: sempre se ensinou apenas a crítica das palavras pelas palavras. *E agora, que se imagina uma mente juvenil, sem muita experiência de vida, em que são encerrados confusamente cinquenta sistemas reduzidos a fórmulas e cinquenta críticas destes sistemas – que desordem, que barbárie, que escárnio quando se trata da educação para a filosofia!* De fato, todos concordam em dizer que não se é preparado para a filosofia, mas somente para uma prova de filosofia, cujo resultado, já se sabe, é normalmente que aquele que sai desta prova – eis que é mesmo uma provação – confessa para si como um profundo suspiro de alívio: “Graças a Deus, não sou um filósofo, mas um cristão e cidadão do meu país!” (NIETZSCHE, 2004, p. 212-213, grifos nossos).

Com tal abordagem, podemos identificar a forma de ensino da Filosofia analisada por Nietzsche em vários momentos ou, na maioria das vezes, nas aulas de Filosofia do Ensino Médio como um ensino enciclopédico, reprodução da História da Filosofia, com memorização dos sistemas filosóficos tradicionais.

Os filósofos-educadores Sílvio Gallo e Walter Kohan (2000) sinalizam para o fato de que, além da prática de alguns professores do uso exclusivo da História da Filosofia e de seus representantes clássicos, como Sócrates, Platão, Aristóteles, Descartes, David

Hume, Immanuel Kant – ou os mais contemporâneos, como Heidegger, Merleau-Ponty, Gramsci, Sartre, Michel Foucault –, é incomum encontrarmos filósofos brasileiros e latino-americanos sendo escolhidos pelos professores de Filosofia para o estudo de seus pensamentos e discussões de suas formulações teóricas. Isso ocorre tanto nas aulas de Filosofia no Ensino Médio, quanto em nossas universidades. Para os autores mencionados, “[...] os nomes da filosofia entre nós tendem a ser nomes europeus.” (GALLO; KOHAN, 2000, p. 178).

A mesma análise e comentários são realizados pelo filósofo-educador Gonçalo Armijos Palácios, de naturalidade equatoriana, professor com experiência internacional (ensinou nos EUA) e atualmente professor da Universidade Federal de Goiás. Armijos Palácios, em seu livro que já traz um título inusitado: *De como Fazer Filosofia sem ser Grego, Estar Morto ou Ser Gênio* (1998), analisa que muito do que se ensina da Filosofia é composto por experiências e pensamentos dos pensadores clássicos, bem como se dá através da apropriação e compilação de suas teorias em sistemas filosóficos e das notas e comentários dos acadêmicos.

O trabalho dos comentadores, estudiosos e especialistas é tão somente de divulgadores das ideias dos pensadores que já problematizaram e pensaram a sua época. Isso não significa que não devamos nos reportar à História da Filosofia, mas que ela deve ser um dos instrumentos para pensarmos, problematizarmos o presente e construirmos espaços para a reflexão do que somos e do mundo em que queremos coexistir.

Nas palavras de Armijos Palácios (1998, p. 16) “[...] assim como o crítico de arte não é artista, nem o historiador da ciência é cientista, o mero comentador de textos filosóficos não é um filósofo.” Para o autor, talvez tenhamos receio de pensarmos e construirmos nossas próprias indagações e produções filosóficas.

Ensinar a Filosofia exclusivamente através da sua cronologia e exegese histórica é amordaçar e calar a possibilidade de construção do pensamento vivo. Os gregos e tantas outras culturas, que reverenciamos como pilares do pensamento humano, fizeram Filosofia, pois discutiram os problemas de sua época, romperam com as tradições demagógicas e impositivas. As discussões desses filósofos foram construídas no diálogo, nos debates de argumentações e contra-argumentações, em longas discussões vivas, discussões de seres-no-mundo e junto ao outro. Como salienta Armijos Palácios (1998, p. 10, grifos nossos):

Os gregos nos legaram a filosofia e nos ensinaram a filosofar, fomos nós que não aprendemos - ou assim parece. Não filosofamos como eles faziam porque, lamentavelmente, queremos, sempre, filosofar a partir deles ou a partir de outros. Partimos de um respeito mal entendido, ou mal concebido, pela grandiosidade daqueles pensadores. *Eles não são grandes por serem inatingíveis, mas por, simplesmente, terem sido eles mesmos.* A enormidade deles se deve, muito, ao nosso próprio apoucamento [...] O caráter frutífero do pensamento dos antigos filósofos decorre, em grande parte, do seu antitradicionalismo teórico. Resulta de terem

eles rompido com uma tradição histórica muito forte, o que os levou, inclusive, a serem perseguidos. Lamentavelmente, eles se tornaram para nós, uma tradição a ser reverenciada. E nós os assumimos como uma tradição insuperável. Obstinamo-nos em não filosofar a partir de nós, mas a partir deles. E chegamos, inclusive, a afirmar que não podemos filosofar a não ser debatendo os problemas que eles debatiam.

Uma outra metodologia, nessa tendência, encontra-se na ênfase do ensino da Filosofia a partir dos conceitos autorizados pela tradição filosófica e dos sistemas filosóficos tradicionais. Na estrutura desse modo de ensinar, são perceptíveis os aspectos conteudísticos, textualísticos e enciclopédicos. É o caso do ensino da Filosofia pela discussão de temas como a verdade, a liberdade, a realidade, a dúvida, o ser, tendo por fundamentação teórica alguns recortes não aprofundados do pensamento de algum filósofo. Verbalizam-se, dessa maneira, “a verdade segundo Kant”, “a liberdade segundo Foucault”, “a realidade segundo Platão”, “a concepção da dúvida como método cartesiano” e “o ser segundo Martin Heidegger”. É um ensino pela tradição cultural filosófica, de escolarização da cultura filosófica e verbalização de teorias, o que, muitas vezes o torna enfadonho e distante da realidade dos jovens estudantes.

A partir dessas considerações, podemos inferir que o ensino da Filosofia, inscrito exclusivamente na História da Filosofia, é um antifilosofar, é a negação de possibilidades de reflexões, de cocriações de novos conceitos, de novos olhares para o raciocínio crítico e para as possibilidades de mudanças positivas, diante das situações desumanas instauradas. Assim, é apresentado, no célebre prefácio à *Fenomenologia da percepção*, de Merleau-Ponty (1971) que “[...] a verdadeira filosofia consiste em reaprender a ver o mundo”.

Na discussão dessa questão, a filósofa-educadora Lídia Maria Rodrigo (2004), em seu artigo “Aprender Filosofia ou aprender a Filosofar: a propósito da tese kantiana”, alerta para a necessidade do cuidado que os professores de Filosofia devem ter em não reassumir algumas posturas pedagógicas insuficientes, presentes em décadas anteriores, no ensino da Filosofia no Brasil. Como exemplo, temos o dispositivo da Reforma promovida pela Lei 5.692/71, segundo o qual o ensino da Filosofia no 2º grau “[...] pautava-se, em boa parte, pela história da Filosofia, reduzida, entretanto, à simples coleta, narração e classificação dos sistemas de pensamento e dos filósofos em cada época.” (RODRIGO, 2004, p. 97).

Os professores de Filosofia necessitam dos sistemas filosóficos, bem como de sua história e seus filósofos, mas não podem fixar ou aprisionar as discussões filosóficas e o ensino da Filosofia nessa única via. É necessário percorrer outras vias.

A experiência do ensino da Filosofia deve acontecer através do convívio com a História da Filosofia e mediada pelas inquietações do cotidiano dos estudantes, pois não existe um pensamento original, um discurso original, como nos lembra Michel

Foucault (2003, p. 30), na obra *A ordem do discurso*: “Para que haja disciplina é preciso, pois, que haja possibilidade de formular, e de formular indefinidamente, proposições novas.” Os conteúdos e temas que o professor deseja ensinar e discutir junto aos seus estudantes, assim como as realidades, o cotidiano que estes desejam trazer à tona, para as discussões com o professor, não são ideias originais, criadas e construídas como passe de mágica ou um “insight” daquele momento. As ideias, os conteúdos, os temas, a realidade e a cultura possuem uma história, um sistema de representações e aquisições culturais, sociais e econômicas. Algum filósofo, literato, historiador, sociólogo, cientista, pensador ou mesmo comunidades de pensadores já se debruçaram e se debruçam sobre tais investigações. É imprescindível atentarmos para esse fato.

A Filosofia deve ser também uma aventura filosófica, uma busca constante e aberta do saber, desejo permanente e incessante, para quem a vivencia. É preciso que o professor de Filosofia filosofe, isto é, avalie seu trabalho, suas convicções, e tente exercitar, com os estudantes, investigações, problematizações e argumentações.

Armijos Palácios (1998), convida os professores de Filosofia a serem também filósofos, a filosofarem junto aos alunos. Para o autor, a Filosofia deve ser vivenciada como exercício do pensamento, trazer as discussões para a roda da vida, refletir sobre novas ideias, argumentar, propor contra-argumentações, construir novas argumentações. Significa justamente imitar o que os filósofos gregos fizeram: eles discutiam a problemática da vida entre si, propondo novas ideias para o existir. Porém, não devemos permanecer como imitadores, porém, construir nossa identidade, convivendo nas diversidades. Assim escreve o autor:

Ora se os alunos vissem o seu professor filosofando seria muito diferente. Mas, como filosofando? Muito simples: avaliando as soluções dos problemas diferentes que enfrentaram os diversos filósofos, avaliando e discutindo com os textos como quem discute com um interlocutor qualquer; numa palavra: tornando o texto um interlocutor. Discutindo suas propostas, propondo objeções e imaginando possíveis réplicas. (Imaginando possíveis respostas do filósofo se o filósofo estiver morto. Mas há filósofos que estão vivos, e são a maioria, e com eles podemos discutir) [...] Só faz filosofia quem tem algum problema filosófico ou alguma solução diferente para um problema conhecido. Só faz filosofia quem, quando lê um filósofo, entra no mérito da questão, ou seja, quem se pergunta a si mesmo: “Concordo ou não com esta afirmação?”. (PALÁCIOS, 1998, p. 30- 31).

Encerro esta seção, trazendo uma observação importante elucidada pelo filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804), em sua obra monumental *Crítica da Razão Pura*, “[...] de que a Filosofia pode ser aprendida no processo subjetivo-histórico.” (1985, p. 587). Nesse sentido, o início do processo de aprendizagem da Filosofia se faz por imitação, através dos modelos apresentados pela História da Filosofia, bem como dos sistemas filosóficos estudados e proclamados pelos professores de Filosofia; mas não podemos permanecer como imitadores e seguidores dos modelos consagrados pela História da Filosofia. Como nos esclarece o filósofo:

Ora, todo o conhecimento racional é um conhecimento por conceitos ou por construção de conceitos; o primeiro chama-se filosófico, o segundo, matemático. Da diferença intrínseca entre ambos já tratei no primeiro capítulo. *Um conhecimento pode assim ser objectivamente filosófico e, contudo, subjectivamente histórico, como é o que acontece com a maior parte dos discípulos e com todos aqueles que não vêem nunca mais longe do que a escola e ficam toda a vida discípulos.* Mas é estranho que o conhecimento matemático, seja qual for a maneira como tenha sido aprendido, possa valer também, subjectivamente, como conhecimento racional, e nele não se possa fazer a mesma distinção como no conhecimento filosófico [...]. Entre todas as ciências racionais (*a priori*) só é possível, por conseguinte, aprender a matemática, mas nunca a filosofia (a não ser historicamente: quanto ao que respeita à razão, apenas se pode, no máximo, aprender a *filosofar* [...]). O sistema de todo o conhecimento filosófico é então a *filosofia*. Deve-se tomá-la objectivamente, se entendermos por isso o arquétipo de apreciação de todas as tentativas de filosofar, apreciação essa que deve servir para julgar toda filosofia subjectiva, cujo edifício muitas vezes é tão diverso e tão mutável. Dessa maneira, a filosofia é uma simples idéia de uma ciência possível, que em parte alguma é dada *in concreto*, mas de que procuramos aproximar-nos por diferentes caminhos, até que se tenha descoberto o único atalho que aí conduz, obstruído pela sensibilidade, e se consiga, tanto quanto ao homem é permitido, tornar a cópia, até agora falhada, semelhante ao modelo. Até então não se pode aprender nenhuma filosofia; pois onde está ela? Quem a possui? Por que caracteres se pode conhecer? Pode-se apenas aprender a filosofar, isto é, a exercer o talento da razão na aplicação dos seus princípios gerais em certas tentativas que se apresentam, mas sempre com a reserva do direito que a razão tem de procurar esses próprios princípios nas suas fontes e confirmá-los ou rejeitá-los. (KANT, 1985, p. 587-588, grifos nossos).

Se o ser humano que deseja filosofar permanece como imitador, como discípulo fiel das ideias de seu mestre, não irá filosofar; assim como aquele que deseja filosofar, negando e desconhecendo as construções significativas nas trajetórias históricas do pensamento filosófico, também não irá filosofar, porque estará meramente discursando opiniões superficiais e fragmentadas do cotidiano histórico e pessoal.

### O ENSINO DE FILOSOFIA COMO DISCURSOS DE OPINIÕES (DOXAI)

Como reação à primeira tendência do ensino da Filosofia de maneira exclusiva pela exegese, na historiografia cronológica dos mais importantes sistemas filosóficos e do pensamento dos filósofos clássicos, alguns professores de Filosofia tendem a concluir que não é possível ensinar a Filosofia por essa tendência, por julgarem oportuno trazer, para as discussões nas salas de aula, alguns recortes do cotidiano dos jovens estudantes ou dos temas de nossa atualidade, classificados como polêmicos. Nesse sentido, o ensino da Filosofia pode-se realizar através de discursos de opiniões (*doxai*), numa certa crença de que está sendo realizado o processo filosófico, o exercício de filosofar.

Nessa perspectiva, muitos professores, desejando sensibilizar seus estudantes e na tentativa de trazê-los às proximidades da Filosofia, chegam a realizar momentos de autoajuda, com “dicas” fragmentadas e frases de efeito. Alguns, não preparando os instrumentos necessários para as suas práticas pedagógicas, folheiam algum



jornal ou revista pouco antes de ministrarem suas aulas e levam os fatos recortados e fragmentados da imprensa para a roda de discussão. Isto para não se falar daqueles que franqueiam aos estudantes a escolha do assunto do dia para discussão.

Gallo e Kohan (2000), em suas análises, pesquisas e práticas pedagógicas, abordam essa problemática. No parecer dos autores, alguns professores adeptos da tendência de ensinar a Filosofia, atribuindo uma certa exclusividade aos discursos de opiniões e “temáticas polêmicas” contemporâneas, excluem, em grande parte, algumas referências necessárias dos pensadores que compõem a História da Filosofia. Essa exclusão faz com que as problematizações e discussões dos temas e opiniões dos estudantes fiquem etéreas, não se chegando à essência das questões, ao exercício do pensamento filosófico.

Alguns professores desta vertente convidam os seus alunos para participar da escolha dos problemas de seu curso. Na maioria dos casos os alunos escolhem problemas de seu interesse imediato, como Aids, drogas ou a vida após a morte, questões que muitos dos filósofos contemporâneos não aceitariam como problemas genuinamente filosóficos. Acontece que a própria pergunta “o que é um problema filosófico?” é uma questão filosófica e, portanto, contestável, controversa, e isto é aproveitado por muitos professores que começam seus cursos problematizantes precisamente colocando a própria delimitação e natureza da filosofia como problema. A partir dessa reflexão ficará demarcado o campo legítimo de problematização filosófica, de onde se poderá recuperar os temas sugeridos pelos alunos ou de novos temas surgirão. (GALLO; KOHAN, 2000, p. 178-179).

É perceptível um grau maior de interesse dos estudantes, nas aulas de Filosofia, quando os temas são por eles escolhidos, são de seus interesses imediatos e fazem parte do seu cotidiano. Isso é significativo, já é um caminho a ser percorrido para o pensar crítico, que é um dos vetores da Filosofia. Constata-se, assim, que os temas escolhidos por eles fazem parte, na maioria das vezes, de suas próprias inquietações. Como exemplo de escolhas temáticas e indagações, temos: crise na adolescência, amor, drogas, aborto, anorexia, pena de morte, homossexualidade, preconceito, cotas nas universidades, além de perguntas como: Deus existe? Nós temos destino? O que é a liberdade? O que é a felicidade? Será que existe vida após a morte? Qual o sentido da vida?

Pode até parecer que os temas e as perguntas que os jovens estudantes apresentam para a discussão possam chegar a lugares comuns. Até podem chegar a isso, mas não existe um desvalor em que os temas e as indagações sejam comuns. Eles fazem parte do mundo em que essas individualidades estão inseridas, fazem parte do seu cotidiano. O que talvez não seja significativo e educacional, nas aulas de Filosofia, é manter a discussão dos temas e das indagações em nível de opiniões superficiais, permanecendo-se nelas e meramente nas impressões do cotidiano.

A questão do cotidiano é a problemática sobre a qual me debruço, neste ponto. O cotidiano é um dos temas estudados pela filósofa húngara Agnes Heller; em sua obra *O Cotidiano e a História* (1985), faz a inferência de que todo ser



humano, independentemente da posição que ocupa e independentemente de exercer um trabalho intelectual ou físico, vive na cotidianidade e não consegue desligar-se totalmente dela. Como pode ser observado, em sua investigação:

A VIDA COTIDIANA é a vida de *todo* homem (*sic*). Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. *Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais “insubstancial” que seja, que viva tão-somente na cotidianidade*, embora essa absorva preponderantemente [...] O homem nasce já inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão. É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade. (HELLER, 1985, p. 17-18, grifos nossos).

Apresento a contribuição de Agnes Heller, pois frisei, há pouco, que os temas e discussões propostos pelos estudantes nas aulas de Filosofia, quando estes são convidados a construir o cenário filosófico, parecem ser “lugares comuns”. A filósofa nos faz pensar que os “lugares comuns” são os lugares da cotidianidade, e que todo ser humano é inerente a esses espaços. Todavia, podemos identificar, em outras passagens do seu escrito, que o indivíduo não deve permanecer inalterável na cotidianidade e alheio às novas possibilidades. Em sua análise, é oportuno interferir e transformar a cotidianidade. Conhecendo criticamente o cotidiano, os “lugares comuns” e os temas comuns, é possível indagar sobre eles e propor novas situações: de maturidade intelectual, de uma vida representativa, de socialização do bem viver e de uma ética social.

Nem mesmo a ciência e a arte estão separadas da vida do pensamento cotidianos por limites rígidos, como podemos ver em vários aspectos. Antes de mais nada, o próprio cientista ou artista têm vida cotidiana: até mesmo os problemas que enfrentam através de suas objetivações e suas obras lhes são colocados, entre outras coisas (tão-somente entre outros, decerto), pela vida. Artista e cientista têm sua particularidade individual enquanto homens da cotidianidade; essa particularidade pode se manter em suspenso durante a produção artística ou científica, mas *intervém* na própria objetivação através de determinadas mediações (na arte e nas ciências sociais, através da mediação da individualidade). *Finalmente, toda obra significativa volta à cotidianidade e seu efeito sobrevive na cotidianidade dos outros.* (HELLER, 1985, p. 27; grifos meus).

Não podemos afirmar, mas parece que só é possível ensinar Filosofia, fazer Filosofia, junto ao(s) outro(s), integrando nossas cotidianidades, ausentando-nos em alguns momentos para indagação, estudos e retornando a elas; cocriando pela *philia* (amizade) e no diálogo, em que as vozes possam se entrecruzar sem autoritarismo, no construir de novas situações para a cotidianidade – o que também significa mundanidade.

É perceptível, em vários momentos das discussões dos programas, das metodologias, planejamentos e práticas do ensino da Filosofia no grau médio, assim como em algumas leituras de pesquisadores dessa área, alguns olhares sobre

os discursos de opiniões como sendo estes: acríticos, superficiais e de recortes fragmentados dos assuntos da cotidianidade. Mas, ao nos voltarmos para novas pesquisas, novas discussões e leituras sugeridas na tessitura deste escrito, alguns conceitos como *cotidianidade e opiniões* eram tidos por mim como obstáculos quase intransponíveis para o pensar genuinamente filosófico. Reconheço, assim, uma postura pedagógica de preconceito conceitual.

No pensamento de Julián Marías (1971) o ser humano conhece algumas coisas e às vezes sabe de muitas outras. Conhece por sua experiência de vida, pelo o que ouviu nas conversas com os outros, pelo que foi possível ler no mundo e em nossa contemporaneidade, pelas informações e propagandas, ícones midiáticos. Assim esclarece o filósofo: “O homem sabe sempre muitas coisas, vai fazendo seu caminho sobre a terra, mas está cercado de obscuridade. Isso não importa muito; conta com isso faz parte de sua vida como ingrediente dela.” (MARÍAS, 1971, p. 11).

Atentemos para o estudo e esclarecimento do conceito de *doxa*, apresentado por Julián Marías, no primeiro capítulo de sua obra *Antropologia metafísica: a estrutura empírica da vida humana* (1971). O filósofo enfatiza que o conceito de *doxa*, assim como o conceito de *alétheia*, antecede o nascimento da Filosofia, na Grécia. Esses dois termos são traduzidos como: *doxa* (opinião) e *alétheia* (verdade). A etimologia da palavra *doxa* nos esclarece o seguinte: “[...] é o verbo (*dokéo*), que quer dizer primeiro ‘esperar’, e só secundariamente parecer; *doxa*, na língua homérica, significa ‘expectativa’ (oud’ apo dóxes) (Il.X.324; Od. XI. 344) que quer dizer ‘não de outro modo que daquele que se esperava’ [...] aquilo com que se conta” (*sic*) – (MARÍAS, 1971, p. 11-12). Prossegue o pensador, destacando que a significação e a utilização da terminologia *doxa* como “noção”, mera “opinião”, acontece posteriormente a Homero.

Portanto, anterior à origem do pensar filosófico, dos primeiros filósofos, os pré-socráticos, o conhecimento e o dizer sobre o mundo encontravam-se na *doxa* – na expectativa de que o que se dizia sobre as circunstâncias do mundo era o que se esperava que fosse a verdade. Quando essa expectativa não é concretizada, o que se esperava não é a realidade, as coisas não são como se havia esperado, o que faz os indivíduos, uma vez inseguros, começarem a trabalhar com opiniões fluidas.

Quando menciono a desconstrução do conceito de *doxa*, que até então eu tinha incorporado, nestes últimos vinte e poucos anos na experiência no ensino de Filosofia, isso se deu porque muitas vezes e de certa forma não acolhi as opiniões (*doxai*) dos jovens estudantes. Desejei em vários momentos, mediante o meu julgamento, que seria uma missão pedagógico-filosófica “cortar o mal pela raiz”, isto é, para filosofar e pensar criticamente, eles não poderiam emitir opiniões superficiais, impregnadas do senso comum. Teriam que sair da “caverna”, porque só estavam enxergando sombras da realidade, falsas realidades.

Talvez de forma arbitrária, esperava que eles pensassem, argumentassem baseados nas teorias dos filósofos. Será que eu havia esquecido – ou, quem sabe, também outros professores – de que os jovens estudantes trazem uma expectativa, uma “espera esperançosa” de que, nas aulas de Filosofia, eles possam falar sobre o que percebem do mundo e que apresentar dúvidas, as suas inquietações?

As opiniões (*doxai*) dos estudantes precisam ser direcionadas para a abertura de novas ideias, criação de novos conceitos, como nos propõem Deleuze e Guattari (1997, p. 17) “Se há lugar e tempo para a criação de conceitos, a essa operação de criação sempre se chamará filosofia, ou não se distinguirá da filosofia, mesmo se lhe for dado um outro nome.” O conceito encontra-se na ordem dos acontecimentos, nas pluralidades e singularidades. Ele pode ser instrumento de conservação ou de mudança. Os acontecimentos e as ideias necessitam ser acolhidos, enfrentados, problematizados, na possibilidade de aberturas para novas ideias, na arte de criar conceitos.

Para esse propósito, será imprescindível desterritorializar alguns espaços e conceitos de que a Filosofia é contemplação, reflexão e comunicação. A ideia de *desterritorialização* nos é apresentada nos estudos que Deleuze e Guattari realizaram da produção literária de Franz Kafka, especificamente no livro publicado em francês, em 1975 – *Kafka: por uma literatura menor* –, onde os autores sustentam que existe uma literatura maior, saberes canonizados, consagrados pelo estatuto da erudição, e também existe uma literatura menor, aquela que é construída nas pluralidades dos acontecimentos, na marginalidade do que é estatutário e que escapa das amarras, que busca e tece “[...] linhas de fuga, produzindo saberes autônomos que se conectam de forma aleatória, originando efeitos e experiências novas.” (GALLO, 2007, p. 25). A desterritorialização emerge de uma força e poder de resistência, de mudanças dos espaços territorializados, demarcados. Portanto, é possível que a Filosofia, como problematização e exercício do pensamento, se reterritorialize em novas versões do pensar, “[...] no exercício de rebeldia, de descodificação do estabelecido e da criação de novas codificações” (GALLO, 2007, p. 27).

Na introdução da obra *O que é a Filosofia?*, Deleuze e Guattari anunciam a desterritorialização clássica e que muitas vezes ainda aprisionamos como verdade sacralizada de que a Filosofia é a arte da contemplação, da reflexão crítica e da comunicação:

Vemos ao menos o que a filosofia não é: ela não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação, mesmo se ela pôde acreditar ser ora uma, ora outra coisa, em razão da capacidade que toda disciplina tem de engendrar suas próprias ilusões, e de se esconder atrás de uma névoa que ela emite especialmente. (DELEUZE E GUATTARI, 1997, p. 14).

A Filosofia não é contemplação, pois ela deve ser criativa e não permanência das faces, pensamento e olhos pairados no ar ou na terra, afixados a admirar, como algo que nos mantém como meros espectadores. Ela não é igualmente uma reflexão,

pois não é exclusividade da Filosofia proporcionar essa atividade; todos os outros campos dos saberes refletem sobre as suas realidades específicas e epistemológicas, assim como todos os sujeitos, em suas subjetividades ou assujeitados, refletem sobre alguma coisa. Também não pode ser exclusividade da Filosofia a comunicação, uma vez que pode gerar o consenso e não a criação de conceitos, “[...] e o conceito muitas vezes, é mais dissenso que consenso.” (ASPIS; GALLO, 2009, p. 34). Como é de propriedade da Filosofia criar conceitos, a contemplação, a admiração e a comunicação são ideias, realidades presentes e construções conceituais da Filosofia, “[...] sem os quais elas não poderiam existir.” (ASPIS; GALLO, 2009, p.35).

Investigando a ideia de que ensino da Filosofia deve ser problematizante, na problematização dos acontecimentos, como exercício do pensar, faz-se necessário o diálogo com as produções significativas do pensamento filosófico, em sua historicidade, para podermos desterritorializar o pensamento já estabelecido, formalizado, de conceitos dados como prontos, fechados, distantes dos acontecimentos do humano, nas circunstâncias em que estamos imersos. A esse propósito, alerta Nietzsche (apud DELLEZE; GUATTARI, 1997, p. 13-14): “Os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhes são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los, persuadindo os homens a utilizá-los.” Por conseguinte, não devemos, nas experiências do ensino de Filosofia no cotidiano escolar, bem como no exercício do pensar filosófico, ficarmos reluzindo, limpando, dourando o pensamento estabelecido, mas criar novas ideias, novos olhares, realizar as novas versões, fabricar conceitos.

A Filosofia como experiência de pensamento necessita reavivar significados e sentidos da vida, deve provocar em nossos jovens o convite para a emergência dos acontecimentos, como assevera Langón (2003, p. 95):

Cada aula de filosofia procura provocar uma sacudidela nos jovens, fazê-los “quebrar a cabeça”, derrubar suas certezas e provocar suas dúvidas, violar suas virgindades, fazê-los perder irrecuperavelmente inocências e canduras. Toda aula de filosofia exerce violência para provocar no outro *um movimento*. Um movimento rumo ao imprevisível. Supõe esse querer (no sentido de vontade e no de amor) filosófico que por *querer a sabedoria*, a põe em questão, a põe constantemente em xeque, a rejeita, a obriga mudar. Cada aula de filosofia é uma forma de convivência entre mestre e discípulos. Como é vida, é movimento, é uma comoção, um movimento mútuo. A comoção é a vida da aula de filosofia; sem comoção não há vida na aula.

Langón aproxima-se da ideia de Deleuze (2006), exposta em sua obra *Diferença e Repetição*, no capítulo terceiro, “A imagem do pensamento”, na seção intitulada “O uso discordante das faculdades: violência e limite de cada uma”, de que o pensamento não é natural, estático, amorfo, mas que somos forçados a pensar, somos provocados em movimentos de violência para o deslocamento, para o problema, para o exercício do pensar. Assim ressalta o autor:

Há no mundo alguma coisa que força a pensar. Este algo é objeto de um encontro fundamental e não de reconhecimento. O que é encontrado pode ser Sócrates, o templo ou o demônio. Pode ser apreendido sob tonalidades afetivas diversas, admiração, amor, ódio, dor. Mas, em sua primeira característica, e sob qualquer tonalidade, ele só pode ser sentido. É assim que ele opõe à reconhecimento, pois o sensível, na reconhecimento, nunca é o que só pode ser sentido, mas o que se relaciona diretamente com os sentidos num objeto que pode ser lembrado, imaginado, concebido [...] Aquilo que só de ser sentido (o *sentendum* ou ser do sensível) sensibiliza a alma, torna-a “perplexa”, isto é, força-a colocar um problema, como se o objeto do encontro, o signo, fosse portador de problema – como se ele suscitasse problema. (DELEUZE, 2006, p. 203-204).

Portanto, trazer às luzes a experiência filosófica como exercício de problematização não está inscrito unicamente na ordem do pensamento, da racionalidade, ou dos repertórios filosóficos construídos, desde os gregos à nossa contemporaneidade, como conceitos, ideias estabelecidos, mas na ordem do caos, do imprevisível, dos acontecimentos. Cada problema é uma singularidade e cada ser, em sua singularidade e com seus problemas, está lançado nas pluralidades dos problemas dos outros seres. Pensar o mundo é também senti-lo, é experimentar o incômodo e abrir-se para a reterritorialização do novo, do inusitado, do porvir.

#### **TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

O filósofo precisa cravar no coração do seu tempo a grande questão do sentido dos negócios humanos. Assim os caminhos são escolhidos: estarmos em nosso tempo como atores, ou como meros e passivos espectadores. (MORAIS, 2003, p. 51).

Estabelecer e vivenciar a experiência do pensamento filosófico exigirá de nós, professores e estudantes, o compromisso de ouvir o outro, a seriedade do estudo e da pesquisa, o reconhecimento salutar de que algumas de nossas opiniões (*doxai*) deverão ser repensadas e de que precisamos estar abertos a novas opiniões, ideias e conceitos. Devemos permitir as possibilidades de novas travessias e reatualizar o sentido da palavra, que é a vida da Filosofia: “amor à sabedoria”, buscar saber sempre.

Desse modo, torna-se evidente que ensinar a Filosofia por vias excludentes, seja pela primazia da exegese da História dos grandes Sistemas Filosóficos, seja pelas discussões de opiniões fluidas, não nos levará a criar um cenário filosófico para a cotidianidade, para a mundanidade e para a vida.

Que as nossas escolhas, no cotidiano da sala de aula, se transformem em cenário de coautoria. Que os textos a serem encenados pelos os atores – professores de Filosofia e jovens estudantes – possam ser tecidos com os fios da História da Filosofia e das histórias da cotidianidade e mundanidade dos estudantes e professores. E que esse cenário possa transpor a sala de aula, o pátio escolar, os muros da escola,

abrangendo, assim, a comunidade. Que seja possível atualizar as discussões pela *philia*, em novas Ágoras.

Instala-se assim o desejo, que por extensão é um convite aos leitores e professores de Filosofia, de que possamos vivenciar e transmitir a proposta de Nietzsche, de sermos *filósofos-educadores*, educadores que filosofam junto com os estudantes e com os outros, para a vida.

VICENTE JÚNIOR, N. Provocations: teaching philosophy through history of philosophy exegesis or opinion discourse (DOXAI) in everyday life in school?. *Educação em Revista*, Marília, v. 12, n.1, p. 65-80, Jan.-Jun. 2011.

**ABSTRACT:** In this article's texture some enquiries and provocations on teaching philosophy at high-school are presented. Should we teach philosophy based on exegesis of philosophical systems found in the History of Philosophy or through opinions (*doxai*) related to situations of student's day-to-day life? Couldn't discussions based exclusively on the emergence of events lead to the practice of superficial discussions? Which philosophical studies, subjects, experiences and doubts may embrace meaning to students lives? In this perspective, some concepts such as everyday life and opinion discourse were deconstructed on the behalf that they may represent obstacles to critical and philosophical thinking. This work proposes a new scenario for philosophy classes, one in which teachers and students live up to philosophy as thinking exercise, questioning of ideas and life, allowing the creation of new versions of the world, new concepts. Teaching philosophy as a thinking experience should embrace the actuality of events in the study and problematisation of History of Philosophy with student's daily concerns. May it be possible to update philosophical discussions through the *philia* in new Agoras.

**KEYWORDS:** Teaching philosophy. History of Philosophy. Opinion discourse (*doxai*). Everyday life in school.

## REFERÊNCIAS

- ARMIJOS PALÁCIOS, G. *De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio*. Goiânia: Ed. UFG, 1998.
- DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- \_\_\_\_\_. *O que é Filosofia?* Rio de Janeiro: 34, 1997.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2003.
- GALLO, S. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Márcio. *Cotidiano escolar: emergência e invenção*. Piracicaba: Jacintho, 2007. p. 20-35.
- GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Org.). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000. (Filosofia na escola, v. 6).
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- KANT, I. *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- LANGÓN, M. Filosofia do ensino de filosofia. In: GALLO, S. (Org.). *Filosofia do ensino de Filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 90-105.

- MARÍAS, J. *Antropologia metafísica: a estrutura empírica da vida humana*. São Paulo: Duas Cidades, 1971.
- MORAIS, R. de. *Educação contemporânea: olhares e cenários*. Campinas: Alínea, 2003.
- NIETZSCHE, F. *Escritos sobre Educação*. Tradução e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004.
- RODRIGO, L. M. Aprender Filosofia ou aprender a filosofar: a propósito da tese kantiana. In: GALLO, S. (Org.). *Ensino de filosofia: teoria e prática*. Ijuí: Unijui, 2004. p. 89-105.

#### **BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

- GALLO, S. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- VICENTE JÚNIOR, N. *Mundania e cotidianidade como possibilidades para o ensino de Filosofia no Ensino Médio*. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade, Universidade São Francisco, São Paulo, 2006.



*VICENTE JÚNIOR, N.*