

## Filosofia como exercício espiritual na educação de jovens e adultos<sup>1</sup> Philosophy as spiritual exercise in an adult literacy course

*Walter KOHAN<sup>2</sup>  
Jason WOZNIAK<sup>3</sup>*

**RESUMO:** Este texto descreve e problematiza um trabalho educacional e filosófico com adultos não alfabetizados em um contexto urbano de pobreza. Tal atividade foi desenvolvida durante o período de um ano (2007-2008), na escola pública “Joaquim Silva Peçanha”, localizada na cidade de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, Estado do Rio de Janeiro, Brasil. O projeto “Em Caxias a Filosofia En-caixa?!” envolveu um programa de formação de professores dessa escola pública, que estudaram e praticaram a arte de conduzir experiências filosóficas com seus alunos, além da experiência dos autores com essa prática. Este artigo refere-se ao último aspecto do projeto discutindo e avaliando a prática da Filosofia como um modo de vida realizada na sala de alfabetização de adultos de uma escola pública. Também tem como objetivo demonstrar que: a) a Filosofia, como um modo de vida, pode ser praticada por qualquer adulto, independentemente do seu nível de alfabetização e escolarização; b) a Filosofia, como experiência vivida, pode ser uma prática transformativa que contribui para uma “leitura do mundo” (FREIRE, 1995), condição epistemológica e política para uma alfabetização crítica; c) existe uma relação recíproca entre o diálogo e a maneira filosófica de viver que faz com que ambos se desenvolvam; e d) apesar das condições, tensões e desafios, existe nas escolas um espaço para inspirar e alimentar a Filosofia como modo de vida.

**PALAVRAS-CHAVE:** Experiência. Filosofar. Educação de jovens e adultos. Formação de professores. Diálogo.

### INTRODUÇÃO

Este texto descreve e problematiza um trabalho educacional e filosófico com adultos não alfabetizados em um contexto urbano de pobreza. Tal atividade foi desenvolvida durante o período de um ano (2007-2008), na escola pública “Joaquim Silva Peçanha”, localizada na cidade de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, Estado do Rio de Janeiro, Brasil. O projeto “Em Caxias a Filosofia En-caixa?!” envolveu um programa de formação de professores dessa escola pública, que estudaram e praticaram a arte de conduzir experiências filosóficas com seus alunos, além da experiência dos autores com essa prática.

<sup>1</sup> Texto traduzido por Paula Angerami Linhares do original em inglês: Kohan, W. and Wozniak, J. (2010) Philosophy as Spiritual Exercise in an Adult Literacy Course, *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 19.4, pp. 17–23.

<sup>2</sup> Membro do NEFI; Professor, UERJ; Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

<sup>3</sup> Membro do Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância (NEFI), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Este artigo refere-se ao último aspecto do projeto. Os trinta estudantes e os dois professores envolvidos não estudaram a história da Filosofia e tampouco criaram sistemas ou teorias filosóficas. Ao invés disso, participaram de uma experiência que pode ser mais bem compreendida à luz do conceito de Pierre Hadot, que define Filosofia “[...] como um modo de vida” – “[...] uma noção tão antiga quanto Sócrates.” (HADOT, 2002, p. 23). Este filósofo, na *Apologia*, de Platão, ao se defender das acusações dos seus seguidores atenienses, usa a palavra “Filosofia” não como um substantivo, mas como um verbo infinitivo (29c) e advérbio (23d; 28e; 29d) que qualifica, assim, sua maneira de viver, justificando dessa forma as razões pelas quais está sendo perseguido. A Filosofia então parece ser uma prática, uma forma de vida na qual o indivíduo continuamente “examina a si próprio e aos outros” (*Apologia* 28e).

Dessa forma, o presente trabalho discute e avalia a prática da Filosofia como um modo de vida realizada na sala de alfabetização de adultos de uma escola pública. Também tem como objetivo demonstrar que: a) a Filosofia, como um modo de vida, pode ser praticada por qualquer adulto, independentemente do seu nível de alfabetização<sup>4</sup> e escolarização; b) a Filosofia, como experiência vivida, pode ser uma prática transformativa que contribui para uma “leitura do mundo” (FREIRE, 1995), condição epistemológica e política para uma alfabetização crítica; c) existe uma relação recíproca entre o diálogo e a maneira filosófica de viver que faz com que ambos se desenvolvam; e d) apesar das condições, tensões e desafios, existe nas escolas um espaço para inspirar e alimentar a Filosofia como modo de vida. Em outras palavras, mesmo não havendo nas escolas um espaço formal para o reconhecimento da “Filosofia como um modo de vida”, aceitar tal desafio pode inaugurar práticas transformadoras em tais instituições.

#### **“EM CAXIAS A FILOSOFIA EN-CAIXA?” A ESCOLA PÚBLICA APOSTA NO PENSAMENTO**

A experiência filosófica relatada neste artigo ocorreu em Duque de Caxias, cidade com aproximadamente 870.000 habitantes, a 30 minutos do Rio de Janeiro. A escola pública *Joaquim Silva Peçanha* atende a uma das zonas de mais baixo nível econômico dessa cidade. Recebe 800 estudantes na faixa etária de 6 a 70 anos, funcionando das 7:00 às 22:00 horas, durante cinco dias por semana. Em 2007, a diretora e nove professoras dessa instituição decidiram iniciar um projeto com o Centro de Estudos Filosóficos da Infância (NEFI), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com o objetivo de criar e alimentar experiências filosóficas na sala de aula. Tal projeto, denominado “Em Caxias a Filosofia en-caixa?! A escola pública aposta no pensamento”, envolveu seis membros do NEFI que trabalharam

<sup>4</sup> Alfabetização / letramento. Sabemos das complexas questões envolvendo esses termos. Estamos tomando o termo num sentido amplo, laxo, não técnico.

individualmente com os professores dentro e fora da sala de aula, durante o período de um ano. Os membros do NEFI ofereceram diversos cursos de formação – de 20 e 40 horas cada, com periodicidade semanal. Os sete professores envolvidos no projeto filosofaram com crianças (de idades entre 6 e 15 anos) em suas salas de aula. Duas outras professoras, Graça e Mônica, coordenaram semanalmente uma classe filosófica com 30 estudantes adultos (entre 17 e 70 anos) matriculados em curso noturno de alfabetização de adultos.

A maioria dos alunos do curso noturno trabalhava em período integral e estudava à noite. Muitos haviam imigrado com suas famílias de outros Estados do Brasil, vindo para o Rio de Janeiro em busca de melhores condições de vida. A participação no projeto era opcional. Estar matriculado no curso de alfabetização de adultos não implicava frequentar as aulas semanais de Filosofia. Todos os estudantes que decidiram participar do projeto tiveram que dar seu consentimento oral. Nenhum deles havia tido aulas de Filosofia anteriormente. Mais tarde viemos a descobrir que muitos dos alunos, ao concordarem em participar das aulas, não tinham a menor ideia do significado da palavra “Filosofia”. Apesar disso, a frequência durante o curso foi superior a 90% e, ao seu final, a maioria dos alunos solicitou com muito entusiasmo a continuação no ano seguinte, 2009-2010. Interessante ressaltar que, enquanto escrevamos este artigo (novembro de 2009), diversos professores de três outras escolas do distrito integraram-se ao projeto, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação. Assim, um novo grupo de adultos adentrou o projeto, participando igualmente das atividades filosóficas em suas escolas e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

#### FILOSOFIA COMO EXERCÍCIO ESPIRITUAL

A pergunta “O que é Filosofia?”, como todas as questões filosóficas, é aberta e controversa. Cada corrente filosófica a responde à sua maneira. Apesar de essas questões serem inesgotavelmente abertas, uma investigação de Pierre Hadot, publicada como *Exercices spirituels et philosophie antique* (2002), possibilita uma tentativa de respondê-las. Essas perguntas têm sido relevantes tanto na história da Filosofia quanto para o nosso trabalho: a Filosofia pode ser concebida como um dos exercícios espirituais que transforma nosso modo de ver e de viver no mundo.

Considerando-se tais aspectos, descreveremos sinteticamente a natureza filosófica dos *exercícios espirituais* (HADOT, 2002), no contexto do projeto descrito acima. Revendo um ano de valiosas experiências filosóficas com um grupo de adultos aprendizes, podemos delinear e refletir profundamente sobre as características dos *exercícios espirituais* e a forma como os mesmos contribuem para um “modo filosófico de vida”. Mais amplamente, podemos considerar em que medida a prática filosófica de *exercícios espirituais* pode alimentar uma relação de maior diálogo

consigo mesmo e com os outros. Finalmente, observamos como a prática filosófica de *exercícios espirituais* tem consequências políticas significativas.

Existe uma diferença clássica e relevante entre aprender a história da Filosofia, ou ser introduzido às *filosofias* como tratados teóricos e sistemas filosóficos e realmente *praticar* a Filosofia (HADOT, 2002, p. 22ss). O primeiro aspecto, de modo geral, exige que os alunos comecem estudando os trabalhos filosóficos clássicos escritos pelos grandes pensadores da Grécia Antiga, e façam um exercício cronológico até os pensamentos e textos dos filósofos contemporâneos, e sigam esses trabalhos na sua sequência cronológica até os pensamentos influentes de textos atuais. Ao longo da trajetória cronológica e linear, os estudantes são expostos e submetidos a diferentes tipos de explicações que objetivam interpretar e explicar tratados teóricos. Certamente, existe um grande valor no aprendizado dessa tradição filosófica e, de alguma forma, um engajamento rigoroso com a Filosofia deve levar em conta tal tradição. E se a Filosofia pode ser definida como uma conversa contínua, no sentido rortiano, não existe maneira de adentrar tal conversa sem estar ciente de sua tradição histórica. Entretanto, frequentemente o ensino e a aprendizagem da tradição filosófica tornam-se um fim em si mesmo, e essa via de estudo não permite que a Filosofia seja uma experiência existencial ou uma prática.

Contrariamente a essa abordagem acadêmica, Hadot demonstrou que a Filosofia é acima de tudo um modo de vida, que demanda *áskesis*, uma palavra grega que significa “exercício” ou “prática”, e é capaz de transformar o indivíduo que nela se engajar. Pensando dessa maneira, a Filosofia é um *exercício espiritual* que objetiva efetuar uma modificação e transformação no sujeito que a pratica. É uma prática que pretende produzir uma mudança radical no ser. É um exercício no qual o pensamento toma a si próprio como objeto e procura se modificar e, então, incitar uma transformação radical no indivíduo. Para isso, Hadot utiliza o termo “conversão” (cf. HADOT, 2002, p. 223ss).

A Filosofia, como um *exercício espiritual*, não está meramente situada no nível cognitivo. É um modo de vida que contempla toda a existência; uma transformação que coloca toda a existência às avessas, transformando a vida da pessoa que estiver engajada nesse processo. Em resumo, o objetivo do *exercício espiritual* é apresentar a possibilidade de transformação.

Em curso ministrado em 1981 e 1982, intitulado *A Hermenêutica do Sujeito*, Michael Foucault debruçou-se sobre o conceito de Filosofia como um *exercício espiritual*, para afirmar que, nos tempos modernos, é somente a partir do que ele denomina *momento cartesiano* que a Filosofia é compreendida como um exercício cognitivo (FOUCAULT, 2001, p. 2-39). Anteriormente, na espiritualidade, não existe um meio de construir o conhecimento ou atingir a verdade, que não passe por uma prática de transformação ou *áskesis*. Foucault relaciona essa mudança das práticas filosóficas com

o conceito do “cuidado de si” e o “autoconhecimento”. Na Grécia Antiga, o “cuidado de si” era um conceito amplo da relação dos indivíduos consigo próprios, dos quais, o “autoconhecimento” era apenas uma parte ou dimensão. No entanto, gradualmente, através dos séculos, houve um movimento que fez do “autoconhecimento” uma relação privilegiada do indivíduo consigo, não necessariamente ligada a um projeto moral ou espiritual de cuidado de si. Dessa maneira, cada categoria afirma uma relação diferente com a verdade: se em uma cultura sensível, ao “cuidar de si” é imprescindível que se acesse a verdade através de uma disciplina moral de si mesmo, na cultura moderna do “autoconhecimento”, o acesso à verdade é apenas uma disciplina cognitiva que não envolve a transformação do sujeito.

No contexto da cultura do “autoconhecimento”, alguns pensadores antigos forneceram listas inspiradoras de *exercícios espirituais*. Por exemplo, Filo de Alexandria deixou duas que incluem exercícios de investigação detalhada (*sképsis*), leitura (*anagnósis*), escuta (*akróasis*), atenção (*prosoché*) e meditação (*melétai*). Esses *exercícios espirituais* cultivam uma maneira de ver e conceber o mundo. Eles não compreendem a transmissão de um conhecimento pré-determinado de uma pessoa para a outra, e tampouco constituem uma metodologia que garanta uma certeza epistemológica e uma segurança existencial. Ao invés disso, a experiência filosófica cultivada pelos *exercícios espirituais* é uma jornada individual e compartilhada de investigação, descoberta e transformação – que convida o indivíduo a uma atitude reflexiva, uma forma de estar no mundo. Foi esta a jornada na qual os 30 estudantes adultos e dois professores da cidade de Duque de Caxias decidiram embarcar.

### EXERCÍCIOS ESPIRITUAIS EM DUQUE DE CAXIAS

Uma pequena lista de *exercícios espirituais* que foram praticados pelo curso de alfabetização de adultos em Duque de Caxias inclui a prática de formular perguntas que levem o indivíduo a indagar-se sobre o ser e a natureza do mundo, engajando-se no diálogo consigo e com os outros, cultivando a disposição que aceita a incerteza, a dúvida e os mistérios, exercícios de “ser uma criança”, e “embarcar cada dia” e tornar-se eterno por superar-se a si próprio (FRIEDMAN, 1970, p. 359 apud HADOT, 2002, p. 19).

Esses exercícios não foram o resultado de uma estreita adesão a uma metodologia de ensino prescrita. Entretanto, é necessário algum esclarecimento. Nesse sentido, a problematização foi o centro da nossa prática e demonstrou o modo como trabalhamos. Este também foi o centro da prática filosófica aristotélica, pois o traço mais característico em Aristóteles é a sua incessante discussão dos problemas. Quase toda asserção importante é uma resposta a uma pergunta colocada de tal maneira, e é válida apenas como uma resposta para uma pergunta específica. O método aristotélico foi o de constantemente problematizar e abordar cada problema a partir de diferentes ângulos. Dessa maneira, cada problema recebia

uma contemplação específica (DURING apud HADOT, 2002, p. 67-68). Sócrates e outros filósofos antigos também aderiam a essa prática. Tal método não consiste em estabelecer um sistema, mas em dar respostas práticas a perguntas limitadas e precisas, é a herança – que permaneceu desde a antiguidade – do método dialético (HADOT, 2002, p. 45ss). Muitos filósofos contemporâneos, como Bergson, também dão importância para a problematização e a maneira que cada um responde ao problema levantado. “É verdade que a filosofia então demandará um novo esforço para cada novo problema. Nenhuma solução será deduzida geometricamente de outra. Nenhuma verdade relevante será alcançada pela prolongação de uma verdade já adquirida.” (BERGSON, 1946, p. 20). G. Deleuze, que foi fortemente influenciado por Bergson, afirma que a Filosofia consiste em uma atividade tridimensional: a) estabelecer o plano de imanência; b) traçar um problema nesse plano; c) criar um conceito para esse problema (DELEUZE; GUATTARI, 1994, p. 15-34). Dessa maneira, embora não exista um método prescritivo para a nossa prática filosófica em Caxias, esta foi guiada pelo princípio da problematização.

Adicionalmente, todos os *exercícios espirituais* em Caxias tinham elementos comuns. Cada um começava com o engajamento de um texto com capacidade de instigar a reflexão nos estudantes, através de questões provocativas, as quais eram discutidas e aprofundadas. Texto, pergunta, diálogo – três elementos-chave presentes em todos os exercícios filosóficos em Caxias – não tinham o intuito de transmitir um conhecimento predeterminado ou guiar os interlocutores para alcançar um objetivo epistemológico antecipado. Ao invés disso, tinham o objetivo de cultivar uma experiência do pensamento individual e compartilhada, na qual as perguntas tinham mais valor que as respostas, e esperava-se que as dúvidas e incertezas fossem mais transformadoras do que o conhecimento escolar. A seguir, uma breve investigação de cada um desses elementos.

### O TEXTO (TEXTUALIZAR E AUTOTEXTUALIZAR)

É possível trabalhar textos em sala de aula com estudantes que ainda não possuem o domínio da leitura e da escrita? Sim, é possível, se reconsiderarmos o que queremos dizer com texto. Nesse caso, um texto é qualquer coisa que dê a possibilidade de interpretação ou reflexão: pode ser um desenho, uma pintura, uma fotografia, uma conversa, ou uma situação da vida que pode levar à reflexão. Portanto, textos são sinais que precisam ser interpretados e colocados em questão para poderem ser entendidos mais profundamente. Além disso, o mundo e a nossa experiência individual e social são, conforme Paulo Freire demonstrou claramente, textos que precisam ser interpretados. Em *A Importância do Ato de Ler*, Freire declara: “A leitura do mundo antecede a leitura da palavra [...]” (FREIRE, 1992, p. 11). O mundo é um texto e a sua leitura crítica amplia a nossa percepção. Sob os

aspectos ontológicos e epistemológicos, a leitura do mundo vem em primeiro lugar: não é possível dar sentido ao mundo sem dar sentido ao contexto que alimenta este mundo. Porém, concomitantemente, a leitura das palavras continua e desenvolve a interpretação do mundo (FREIRE, 1992, p. 20).

Em nosso curso, as histórias e experiências que o grupo problematizou foram muito mais que um produto do mundo que eles tiveram que “ler”, e que quiseram discutir e questionar com os outros. De acordo com Freire, poderíamos também especular (não temos evidências empíricas suficientes para sustentar melhor esta afirmação) que a “leitura do mundo”, ou a problematização do mundo, e a discussão filosófica do “mundo como um texto”, eventualmente leva a uma relação mais profunda com a alfabetização, a qual, por sua vez, leva a uma relação mais profunda com o mundo. O mundo e as palavras são lidos de uma forma mais intensa. Alguns podem até dizer que nossa percepção se torna mais abrangente e lúcida *depois* de ter tido a oportunidade de filosofar sobre o “mundo como um texto”.

Esse tipo de leitura tem implicações políticas. Freire afirma que a leitura crítica da realidade, como parte do processo de aprender a ler, associada a práticas de mobilização política, pode efetivar o que Gramsci consideraria uma ação de resistência hegemônica (FREIRE, 1992, p. 21). Desse modo, a Filosofia como um exercício de leitura crítica da realidade se opõe a outras formas de educação que fomentam a conformidade e a manutenção das estruturas sociais, segundo o pensamento conservador. É uma prática que capacita o sujeito dessa ação a estabelecer uma relação muito mais complexa e ativa com a realidade.

O ato de ler o mundo como um texto é uma experiência singular de pensamento, impossível de ser reproduzida, ainda mais quando praticada por um grupo de adultos não alfabetizados. A natureza oral dos textos e das discussões torna cada experiência com a Filosofia uma nova experiência, porque o “texto” muda conforme a experiência dos participantes se transforma. Conforme a leitura do mundo se transforma, a leitura das “palavras” também se transforma.

De tal modo, a dimensão subjetiva da experiência filosófica é reforçada. A Filosofia re-encontra a sua jornada socrática, como uma conversação viva diretamente dirigida a uma audiência limitada, de maneira oral. Em sua obra *Fedro*, Sócrates aponta algumas vantagens da oralidade em relação à escrita (*Fedro* 274 c ss.). O sujeito pode escolher com quem irá falar, enquanto que um autor de um texto escrito perde o controle de quem entrará em contato com o seu texto – é o leitor quem escolhe o que lerá. Outra vantagem apontada por Sócrates é que o discurso oral pode ser revisado e corrigido, enquanto que um texto escrito é fixo e não pode ser alterado. A terceira vantagem é que a conversação oral preserva a memória enquanto que o texto escrito a enfraquece. Todas essas dimensões do texto oral puderam ser vividas nos nossos diálogos em Caxias. Com aqueles estudantes, a

Filosofia foi um processo contínuo de ir e vir, uma mudança em diversos sentidos, um processo constante de recriação de textos, pensamentos e modos de vida. Sem sabê-lo, nossos estudantes estavam revitalizando uma forma antiga do filosofar oral.

Em Caxias, os textos que instigavam nossas digressões filosóficas eram frequentemente as próprias experiências de vida dos estudantes. Em um processo similar ao das comunidades que compartilham sabedoria e conhecimento através do relato de histórias, nossos diálogos constantemente envolveram os estudantes relacionando as pinturas, fotografias e canções a suas próprias vidas e, então, problematizando-os individualmente e enquanto grupo. As experiências individuais de vida tornaram-se os textos, que criaram uma experiência filosófica comum.

A raiz da palavra “texto” significa “tecer”, sendo, de acordo com Walter Ong, “mais compatível etimologicamente com uma forma de expressão oral do que a palavra “literatura”, que se refere às letras (etimologicamente *literae*) do alfabeto (ONG, 2002, p. 13). O discurso oral é uma forma de tecer ou costurar, *rhapsodizing*, que significa basicamente combinar diferentes canções em harmonia. O curso de alfabetização de adultos, que fomenta o diálogo como meio de aprendizagem e compartilhar sabedoria, apresenta semelhanças com o conceito grego de *rhapsodizing*. As experiências humanas que são integradas e expressadas em comunidades orais se tornam textos capazes de incitar perguntas convidativas ao pensamento e ao filosofar. Desse modo, podemos considerar a criação, a interpretação e a discussão práticas de *exercícios espirituais*. De acordo com o filósofo italiano Giuseppe Ferraro, esses exercícios não significam apenas buscar um significado presente no texto, mas envolvem o leitor na busca de sua própria voz (FERRARO, 1990). Assim, nossa prática oral do filosofar envolveu exercícios de interpretação dos textos, buscando nossa própria voz no texto que o mundo oferece.

### QUESTÕES (QUESTIONANDO E SE AUTOQUESTIONANDO)

Se a Filosofia significa, conforme afirmou Karl Jaspers, estar “a caminho”, temos de perguntar o que nos coloca “a caminho” (JASPERS, 1959, p. 12). Ou, se associarmos a Filosofia a um tipo de pensamento que nos coloca “a caminho”, devemos, então, perguntar: “O que nos faz pensar?” Na tradição grega, o que nos coloca “a caminho” são as perguntas filosóficas. Se almejarmos uma existência reflexiva e significativa, devemos, por conseguinte, questionar o fato de estarmos no mundo. O questionamento filosófico diz respeito ao ser, às experiências e às maneiras de interagir no mundo. Quando uma experiência é colocada em questão, a mesma se torna potente e ilimitada, sendo ao mesmo tempo de-limitada por uma pergunta filosófica. Assim, nossas experiências com o mundo, os outros e nós mesmos podem se transformar completamente pelo ato de formular questões filosóficas. Ao levantar questionamentos, podemos interagir e perceber de forma diferente o mundo, os

outros e nós mesmos. De acordo com Foucault, a tarefa de Sócrates de proporcionar aos seus discípulos um autoquestionamento era uma forma de instigar-lhes a cuidar de si (FOUCAULT, 2009, p. 83). Podemos também dizer que, ao questionar o mundo que nos cerca, interrompemos a forma habitual de estar no mundo, possibilitando, assim, cuidar do mundo. Finalmente, ao questionar as pessoas e como nos relacionamos com elas, é possível repensar a nossa maneira habitual de lidar com elas. Desse modo, podemos dizer que o ato de questionar a nós mesmos e as nossas experiências é um *exercício espiritual* potencialmente transformativo.

É importante salientar que o processo de questionamento é mais relevante do que se chegar a uma resposta final. De acordo com Hadot, o que importa “não é a solução de um problema particular, mas a estrada percorrida para alcançá-la [...]” (HADOT, 2002, p. 45-6). Hadot aponta que a ênfase no viajar através das perguntas é clara nos diálogos de Platão. Referindo-se à *Carta VII* (341c-d; 344b), Hadot argumenta que podemos passar muito tempo em companhia dessas perguntas, propondo e enfrentando pontos de vista, definições, visões de mundo e sensações sem chegar a qualquer ponto fixo. Essa relação com as perguntas é exemplificada nos chamados *Diálogos Socráticos* de Platão, e também em alguns dos diálogos posteriores, como, por exemplo, *O político* (285c-d). Sócrates afirma que não tem nada a ensinar, nenhum conhecimento ou conteúdo (*máthema*) a transmitir (*Apologia* 33 a-b). Contudo, seu compromisso é o de questionar e dialogar com os outros, para a prática terapêutica do diálogo, ao invés de chegar a uma resposta pré-determinada.

Detendo-nos nas questões filosóficas no contexto do nosso trabalho em Caxias, podemos expandir o significado do estar “a caminho” na Filosofia. Muito frequentemente algumas pessoas, ao observar o nosso trabalho, perguntavam: “São filosóficas essas perguntas formuladas pelos estudantes? O que são, então, perguntas filosóficas?” Em resposta, afirmamos que, se a Filosofia é um *exercício espiritual*, consequentemente, não são as perguntas em si que são ou não filosóficas. Preferimos cultivar uma relação filosófica com as perguntas, certo espírito que permite às perguntas questionarem a nós mesmos e o nosso ser no mundo e, eventualmente, se autotransformar. Fomentamos o questionamento e o autoquestionamento. O *exercício espiritual* de questionar, mais do que a ação de formular perguntas filosóficas promove uma situação de “constante questionamento”. Nesse sentido, a arte de se autoquestionar (não o questionamento de algo externo, mas de si mesmo durante os próprios questionamentos) é o mais importante nessa prática.

O maior desafio encontrado no projeto foi o de conseguir que os estudantes formulassem perguntas que instigassem o autoquestionamento e, ao mesmo tempo, sustentassem um diálogo filosófico. Quando solicitados a formular questões para os colegas ou sobre os textos, eles frequentemente apresentavam uma afirmação. Nos primeiros encontros, muitos não conseguiam distinguir claramente afirmações

de perguntas. Em razão de terem sido influenciados por um sistema educacional que tem seu foco apenas na “funcionalidade/ produção/treino”, e por instituições religiosas e políticas que perpetuam dogmas ao invés de proporcionar práticas de investigação, alguns alunos comentaram ser esta a primeira vez na vida que alguém lhes pedia que formulassem perguntas. No início do curso, quando, em raras ocasiões, os estudantes formulavam perguntas, estas eram basicamente de dois tipos: questões que exigiam uma resposta afirmativa ou negativa (respostas sim/não) ou perguntas que buscavam desvendar detalhes ou respostas imediatas de um texto específico. Depois de vários meses de curso, os estudantes começaram a formular perguntas com potencial para incitar e sustentar desafios verdadeiros às suas experiências, perguntas que poderiam desabrochar suas próprias experiências. Apenas nesse momento é que começou a acontecer uma relação filosófica com as perguntas e uma experiência mais profunda de pensamento.

Não existe uma metodologia ou receita aplicável para ensinar a formular perguntas filosóficas, ou que possa ser usada para instigar o educando a adentrar uma relação filosófica com as perguntas. A Filosofia começa com uma *admiração e espanto* – porque é a admiração pelas ideias que nos inspira a questionar e refletir.

Em Caxias, tentamos apenas cultivar a admiração e o espanto. Porém, como cultivá-los? Essas disposições são estimuladas cultivando-se a atenção (*prosoché*), permitindo que os estudantes “embarquem” na reflexão. A atenção, de acordo com Hadot, é a chave para o *exercício espiritual*. É uma presença e vigilância constante da mente, uma incessante tensão do espírito (HADOT, 2002, p. 81). É estar atento aos infinitos valores de cada momento, respondendo “[...] imediatamente aos eventos, como se fossem perguntas dirigidas num repente [...]” (HADOT, 2002, p. 82). Pudemos perceber que, após meses praticando com os professores um olhar atento às pinturas, músicas, conversações e poesias, surgiu a *necessidade* de se formular perguntas que se impunham. Assim, o apelo ao pensamento se fez muito forte, e a admiração e o espanto muito mais notáveis. E, então, os estudantes perguntavam, e perguntavam, e não pararam de perguntar, incessantemente.

Viver confortavelmente com a incerteza, o mistério e a dúvida, sem buscar impacientemente as verdades e os fundamentos das coisas, estabelece o que Susan Wolfson denominou “presença questionadora” (1986, *passim*). O poeta romântico inglês John Keats (1795-1821) nomeou essa disposição de *capacidade negativa* (KEATS, 2001, p. 492), que é o traço característico que distingue os grandes poetas, como Shakespeare, Goethe e Milton, e os grandes filósofos como Sócrates, Nietzsche e Foucault. Essa disposição de questionamento é tão fundamental para a Filosofia quanto à poesia. Assim, os professores e estudantes de Caxias foram solicitados, do primeiro ao último momento do curso, a estimular sua *capacidade negativa*. Foi um ano que transformou as disposições dos professores e dos estudantes que

participaram desse projeto, pois experienciaram o questionamento ao invés de receberem respostas, viveram com as dúvidas no lugar das certezas, e olharam para a realidade, percebendo seu mistério ao invés de vê-la fixa e anestesiante. Dessa maneira, podemos entender por que muitos de nossos momentos foram tanto poéticos quanto filosóficos.

### DIÁLOGO (SENDO DIALOGADO E ESTANDO EM DIÁLOGO)

Durante um momento de reflexão no curso, Dona Andressa, de 54 anos, compartilhou com o grupo: “Me sinto vazia após os encontros, a Filosofia está me esvaziando”. Essa contundente observação captou a profundidade dos diálogos transcorridos no curso. Também retoma muitos dos diálogos socráticos, nos quais, ao invés de preencher seus interlocutores com o conhecimento, Sócrates fazia-os questionar suas crenças, e então rejeitá-las, prática que sugere que os diálogos filosóficos são mais frequentemente uma experiência de autoesvaziamento que de preenchimento. Aqueles que dialogaram com Sócrates não aprenderam o que não sabiam, mas aprenderam que não sabiam aquilo que achavam que sabiam. Nesse sentido, como aconteceu com Dona Andressa, eles foram esvaziados.

O poeta brasileiro contemporâneo Manoel de Barros expressa isso belamente, ao fazer a seguinte afirmação: “Desaprender oito horas por dia ensina os princípios de uma didática da invenção [...]” (BARROS, 2000, p. 9). No nosso trabalho de formação dos professores, este era um testemunho constante: quanto mais se engajavam na Filosofia, mais claramente entendiam que a jornada com a Filosofia era um processo de desaprendizagem. Essa experiência de desaprender foi complementada e relacionada aos *exercícios espirituais* de “tornar-se uma criança”, apresentados no livro de Barros intitulado *Exercícios de ser criança* (1999). Barros mostra como podemos aprender, praticando uma maneira infantil de ser no mundo, na qual as crianças estão acostumadas a serem menos “cheias”, “frescas”, preconceituosas, e mais abertas a livremente se questionarem. Os estudantes, engajados nesse exercício de “tornar-se criança”, foram convidados a desenvolver atividades – pinturas, desenhos, levantamento de perguntas – como as crianças fazem, como se nunca tivessem feito, como se estivessem fazendo pela primeira vez e tudo fosse possível. Vinicius, de 57 anos, captou precisamente a essência do exercício em uma de nossas sessões, quando nos disse que estava formulando perguntas pela primeira vez, e se sentia como se nunca houvesse feito nenhuma pergunta em sua vida.

A aproximação socrática com a prática da Filosofia possui consequências pedagógicas eminentes. Como Foucault enfatiza, no seu último curso, no *Collège de France, Le Courage de la vérité* (1984), Sócrates reposicionou radicalmente o sentido e a extensão de ser professor. Enquanto um professor tradicional diz ao estudante: “Você não sabe e eu, portanto, te ensinarei para que você aprenda

aquilo que não sabe”, Sócrates diz: “Você não sabe, e eu tampouco. Então, te ajudarei a cuidar daquilo que você não cuida.” (FOUCAULT, 2009, p. 131-143). O ensino de Sócrates consiste em desconstruir o pseudoconhecimento dos seus interlocutores, quando eles pensam que sabem algo que de fato não sabem. Na sua última *Apologia*, ante o tribunal ateniense, Sócrates considera o julgamento contra ele como um julgamento contra uma vida filosófica. Ele explica que sua sabedoria não consiste em nenhum conhecimento indiscutível, mas em uma relação singular com o conhecimento, que exige dele não se iludir sobre a impossibilidade dos seres humanos terem qualquer conhecimento seguro. Ele argumenta que, se, como o oráculo havia proclamado, ele fosse legitimamente o homem mais sábio de Atenas, era por ser o único que acreditava não possuir conhecimento algum, exceto sua própria falta de conhecimento.

De fato, a maioria dos estudantes, especificamente no início do curso, presumiam que seriam “preenchidos” com informações e crenças filosóficas. Acostumados a pensar e a acreditar no que a Igreja, as figuras políticas, os chefes do trabalho, os professores e outros lhes dizem, foi inicialmente bastante doloroso e frustrante participar de um processo de “esvaziamento”, ao invés de “preenchimento”. Em mais de uma ocasião, os estudantes reclamaram de não estarem “aprendendo nada”, e de terem professores que “não ensinam”. Porém, o diálogo enquanto *exercício espiritual* leva o interlocutor a uma forma de conversão (HADOT, 2002, p. 223 ss.); e, eventualmente, o nosso diálogo enquanto experiência de “esvaziamento” começou a incitar uma transformação nos estudantes.

Colocada em termos socráticos, essa transformação está relacionada àquilo com que nos importamos e de que cuidamos. Também implica uma transformação da função do professor. Conforme pontuou Foucault, no caso de Sócrates, o professor de Filosofia ocupa uma função paradoxal ao que tange o cuidar. Sócrates dialogou com cada um, para que parasse de se preocupar com o exterior (a riqueza, a fama, a honra etc.) e começasse a cuidar do interior – a alma, a verdade, o bem. Alguém pode interpretar o cuidado de si como um movimento individualista ou egocêntrico, mas a intenção de Sócrates era exatamente a oposta. Ele queria que as pessoas valorizassem o que realmente importa nas dimensões individuais e coletivas da vida. De fato, Sócrates materializou esse projeto em sua própria vida: foi o único que não se importou consigo *ipsus litere*, porque estava constantemente interessado na maneira como os outros cuidavam de si próprios. Contudo, de certo modo, ele cuidou de si da maneira mais profunda: como um professor, como um guia espiritual, e como um filósofo – alguém que ajuda os outros a cuidarem de si.

Nossa experiência de diálogo nos levou, ainda, a outro *exercício* relativo ao cuidado de si e dos outros: a meditação enquanto diálogo consigo mesmo. Existe, argumenta Hadot, uma conexão íntima entre dialogar com os outros e consigo;

e só aquele capaz de um encontro genuíno com outros é capaz de um encontro autêntico consigo, e a inversa é igualmente verdadeira (HADOT, 2002, p. 43-44). O monólogo não é apenas um encontro, mas um confronto consigo mesmo. Hadot descreve esse processo como uma “batalha”, cordial, mas real. Ainda que não seja polêmico, todo *exercício espiritual* é um diálogo, nesse sentido de autoconfronto.

Em Caxias, fomos capazes de perceber que o diálogo consigo e com os outros faz com que desaprendamos aquilo que aprendemos de forma tradicional. Os participantes vieram a questionar a relação que tinham com o conhecimento, como sendo algo determinado a ser recebido. Esse tipo de relação precisou ser desaprendido, para que fosse construído algo novo: uma relação de questionamento e diálogo com o conhecimento. O mesmo pode ser dito em relação ao pensar. O que eles tiveram que aprender foi desaprender a relação que travavam com seus próprios pensamentos, como sendo algo que eles não pudessem criar ou sustentar por si mesmos. O diálogo permitiu aos estudantes refletir efetivamente, e questionar as circunstâncias que os faziam viver da forma em que estavam vivendo. Eles começaram a pensar de uma nova maneira e a criar novas relações como o pensamento. O significado de tal experiência fica evidente em outra fala de Vinicius, quando ele disse para seu professor: “Pela primeira vez na vida estou meditando sobre a origem do mundo, o que está além da minha compreensão, antes de estar oprimido pelo peso cotidiano da falta de dinheiro, trabalho, problemas familiares e saúde.” Vinicius tornou-se mais leve e vazio, como ocorreu com os Cínicos e Estóicos, filósofos que foram capazes de decolar e meditar sobre o cosmos.

Um dos aspectos mais impactantes deste projeto foi perceber que os adultos começaram a pensar, ver, e estar no mundo de outro modo. Os Estóicos dividiram a Filosofia em três áreas: *lógica, física e ética* – cada uma diz respeito a um dos aspectos do ser no mundo. Normalmente, *os exercícios espirituais* são classificados na *ética*, porém, essa especificação é muito limitada. Hadot demonstrou que, na tradição estóica, a *lógica* e a *física* não eram apenas áreas do raciocínio, mas eram elementos de uma vida bem vivida (HADOT, 2002, p. 323 ss.). Circunstancialmente, essa foi uma das críticas feitas por Hadot a Foucault, que os classificou seguramente no campo da ética, mas não investigou seu posicionamento na área da Física ou da Lógica. Hadot afirma que a física filosófica possui três níveis de exercícios:

- Contemplação como um fim em si mesmo. Serenidade da alma e libertação das preocupações cotidianas;
- Transcendência da individualidade, podendo, assim, estar em contato com o Cosmos;
- Contemplação da natureza (do mundo), podendo, assim, se afastar da vida cotidiana. Fazendo com que as ideias recebidas sejam questionadas.

Em cada um desses níveis é possível ouvir a fala de Vinicius! Ele pôde – pela primeira vez – liberar-se das preocupações cotidianas (nível 1), meditar sobre a origem das coisas (nível 2) e afastar-se da vida cotidiana de modo a questioná-la (nível 3). Portanto, Vinicius entregou-se completamente aos *exercícios espirituais* da área da física.

### **IMPACTOS POLÍTICOS DA FILOSOFIA COMO UM MODO DE VIDA EM DUQUE DE CAXIAS**

Os *exercícios espirituais* são parte de um modo de vida filosófico que incita uma transformação significativa no ser humano. Não podemos afirmar de modo absoluto que os estudantes e professores participantes do projeto agora vivem filosoficamente. Mas, podemos dizer que, através dos exercícios filosóficos, a maioria teve uma grande oportunidade de transformação. No final do curso, quando responderam à pergunta: “O que a Filosofia significa para você?” Muitos disseram que a Filosofia “muito lhes ensinou”. Quando solicitados a aprofundar e esclarecer suas respostas, ficou nítido que lhes faltavam palavras que expressassem suas experiências com a Filosofia. A atividade de partilhar experiências de vida, elaborar textos orais, questionar-se e dialogar individual e grupalmente, e desenvolver a disposição de duvidar, revelou um mundo misterioso e intrigante, que produziu experiências extremamente intensas e, eventualmente, para além das palavras. Esses exemplos são indícios de que a Filosofia não pode ser apenas discutida, escrita ou lida; tem que ser vivida e sentida.

Ainda que os impactos do projeto não tenham se revelado imediatamente, a reflexão sobre o mesmo denota seus efeitos políticos. Antes de discutirmos esses efeitos, um esclarecimento faz-se necessário: nossa prática não objetiva nenhum resultado político específico. Convidamos os estudantes a refletir, mas não exigimos que pensem de maneira específica ou em certas ideias, muito menos que seus pensamentos correspondessem aos nossos.

Dois exemplos talvez ajudem a expressar a dimensão política do projeto. Durante uma aula, Luiza nos contou uma história de como, por causa da Filosofia e das nossas discussões, ela se sentia mais forte para questionar seu marido e exigir-lhe que justificasse as cobranças que lhe fazia. Em outra ocasião, Valério nos deu um balanço emocional de como ele se sentia mais poderoso para questionar os seus chefes, e as pessoas na rua que não o tratavam com respeito. Ele também pediu que os seus colegas fizessem o mesmo, afirmando que, com a Filosofia, eles deveriam se sentir mais seguros para “falar ao poder”. Em outras palavras, podemos dizer que os estudantes perceberam ser mais poderosos do que sempre lhes disseram que eram: que dispunham de mais poder sobre suas vidas e para viverem como desejassem, em vários aspectos de suas vidas.

Ao ler um texto de Hadot, deparamo-nos com o seguinte trecho de G. Friedman, *La Puissance de la sagesse* (apud HADOT, 2002, 45):

Decole a cada dia! Pelo menos por um instante, que seja breve, desde que intenso. Cada dia um *exercício espiritual* sozinho ou na companhia de alguém que também queira melhorar a si mesmo... Deixe o tempo habitual para trás. Faça um esforço para livrar-se de suas próprias paixões... Torne-se eterno se superando. Esse esforço interno é necessário, essa ambição, justa. *Muitos são aqueles completamente engajados na militância política, na preparação da revolução social. Raro, muito raro, são aqueles que, a fim de se preparar para tal revolução, desejam tornar-se dignos dela.*

Será que o nosso curso foi uma preparação para a revolução política/social? Será que a Filosofia que praticamos tem esse papel? Deve ter esse papel? Será que os exercícios espirituais da Filosofia são uma preparação necessária para desflorar uma revolução política/social verdadeira? Ainda que os efeitos políticos documentados no projeto tendam a experiências libertadoras, se estamos realmente comprometidos com o autoquestionamento, não podemos responder a essas perguntas de uma única maneira. Preferivelmente, devemos mantê-las vivas como uma forma de, constantemente, questionar o significado e o sentido dos exercícios espirituais filosóficos nas escolas públicas de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, Brasil.

OLIVERIA, P. R. Philosophy as spiritual exercise in an adult literacy course. *Educação em Revista*, Marília, v. 12, n.1, p. 191-206, Jan.-Jun. 2011.

**ABSTRACT:** This narrative describes one year (2007-2008) of educational and philosophical work with illiterate adults in contexts of urban poverty in the Public School Joaquim da Silva Peçanha, located in the city of Duque de Caxias, a suburb of the State of Rio de Janeiro, Brazil. The project, "Em Caxias a Filosofia En-caixa?!" ("Does Philosophy fit in Caxias?!"), involved a teacher education program in which public school teachers studied and practiced the art of conducting philosophical experiences with their students, and the authors' experimentation with philosophical experiences in an adult literacy class. This narrative concerns the latter aspect of the project, discussing the "philosophical way of living" practiced by adults. The narrative also aims to demonstrate that: a) a "philosophical way of living" can be practiced by any adult regardless of literacy ability or number of years of formal education; b) philosophy as a lived experience can be a transformative practice that contributes to what Paulo Freire calls "the reading of the world" and is thus an epistemological and political condition of critical political literacy; c) there is a reciprocal relationship between dialogue and a "philosophical way of living" such that each cultivates the other; and d) in spite of conditions, tensions and challenges, there is indeed space within schools to inspire and nurture a "philosophical way of living."

**KEYWORDS:** Experience. Philosophize. Adult education. Teacher education. Dialogue.

### REFERÊNCIAS

- BARROS, M. de. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- \_\_\_\_\_. *O livro das ignorâças*. São Paulo: Record, 2000.
- BERGSON, H. *The creative mind: an introduction to metaphysics*. Trans. Mabelle L. Anderson. New York: Dover Publications, 1946.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *What is Philosophy?* Trans. Graham Burchell and Hugh Tomlinson. New York: Columbia University Press, 1994.
- FERRARO, G. *I giardini di Armida o della solitudine del filósofo*. Napoli: Athena, 1990.
- FOUCAULT, M. *L'herméneutique du sujet*. Paris: Gallimard: Seuil, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Le courage de la vérité*. Paris: Gallimard, 2009.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1992.

### BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- GADAMER, H. G. *Truth and method*. Trans. Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall. London: Continuum, 2004.
- HADOT, P. *Exercises spirituels et philosophie antique*. Paris: Albin Michel, 2002.
- \_\_\_\_\_. *The present alone is our happiness: conversations with Jeannie Carlier and Arnold I. Davidson*. Trans. Marc Djaballah. Stanford: Stanford University Press, 2009.
- \_\_\_\_\_. *The veil of isis: an essay on the history of the idea of nature*. Trans. Michael Chase. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, 2006.