http://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v39a2025-77417

Ensino de Filosofia: dois modelos que determinam a potência do filosofar

Mauricio Colenghi Filho[*]

Resumo: O artigo investiga quais as condições para que o ensino de filosofia seja propriamente filosófico. A partir dessa questão, propõe-se uma crítica ao modelo tradicional de ensino, centrado na repetição historiográfica e exegética, e apresenta a proposta de "repetição criativa", de Alejandro Cerletti como alternativa. Essa abordagem articula tradição e invenção, permitindo que o aluno revisite os saberes filosóficos com abertura à criação de novos problemas e conceitos, promovendo uma experiência de pensamento filosófico. O texto também explora a noção de *absurdo*, conforme apresentada por Albert Camus, para ilustrar a fratura entre o desejo de filosofar e um modelo de ensino que nega essa possibilidade. O ensino não filosófico da filosofia, ao impedir o exercício do pensamento criativo, gera um "suicídio filosófico", sufocando os impulsos dos aprendizes para a atividade da produção filosófica. Ensinar filosofia filosoficamente exige que o professor também se coloque como filósofo, criando espaços de pensamento compartilhado e dialógico. O ensino da filosofia deve ir além da repetição da tradição, sendo capaz de transformar o conhecimento filosófico em pensamento vivo e criador.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Filosofar; Repetição-Criação.

[*] Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal do ABC (UFABC). Professor em Faculdade de Serviço Social da Indústria (Sesi-SP). E-mail: colenghi@yahoo.com.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2210782710120436. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2961-1414.

Teaching Philosophy: two models that determine the power of philosophizing

Abstract: This article explores the conditions for philosophy teaching to be truly philosophical. Based on this question, it proposes a critique of the traditional teaching model, centered on historiographical and exegetical repetition, and presents Alejandro Cerletti's proposal of "creative repetition" as an alternative. This approach combines tradition and invention, allowing students to revisit philosophical knowledge with an openness to the creation of new problems and concepts, fostering an experience of philosophical thought. The text also explores the notion of absurdity, as presented by Albert Camus, to illustrate the fracture between the desire to philosophize and a teaching that denies this possibility. The non-philosophical teaching of philosophy, by impeding the exercise of creative thought, generates a "philosophical suicide," stifling learners' impulses toward philosophical production. Teaching philosophy philosophically requires the teacher to also position themselves as philosophers, creating spaces for shared and dialogical thought. The teaching of philosophy must go beyond the repetition of tradition, being capable of transforming philosophical knowledge into living and creative thought.

Keywords: Teaching of Philosophy; Philosophizing; Creative Repetition.

Insegnare la filosofia: due modelli che determinano il potere del filosofare

Riassunto: Questo articolo esplora le condizioni affinché l'insegnamento della filosofia sia veramente filosofico. Partendo da questa domanda, propone una critica del modello didattico tradizionale, incentrato sulla ripetizione storiografica ed esegetica, e presenta la proposta di Alejandro Cerletti di "ripetizione creativa" come alternativa. Questo approccio combina tradizione e invenzione, consentendo agli studenti di rivisitare la conoscenza filosofica con un'apertura alla creazione di nuovi problemi e concetti, favorendo un'esperienza di pensiero filosofico. Il testo esplora anche la nozione di assurdità, così come presentata da Albert Camus, per illustrare la frattura tra il desiderio di filosofare e un insegnamento che nega questa possibilità. L'insegnamento non filosofico della filosofia, impedendo l'esercizio del pensiero creativo, genera un "suicidio filosofico", soffocando gli impulsi degli studenti verso la produzione filosofica. Insegnare la filosofia filosoficamente richiede che l'insegnante si ponga anche come filosofo, creando spazi per il pensiero condiviso e dialogico. L'insegnamento della filosofia deve andare oltre la ripetizione della tradizione, essendo capace di trasformare la conoscenza filosofica in pensiero vivo e creativo.

Parole chiave: Insegnamento della Filosofia; Filosofare; Ripetizione-Creazione.

Introdução

Quais as condições para que aconteça um ensino de filosofia que seja de fato filosófico? Essa problemática deve ser tratada filosoficamente a partir de uma intersecção crítica e criativa com a história do pensamento filosófico.

Desde o surgimento da filosofia houve uma preocupação com o seu ensino, que esteve ligado ao próprio desenvolvimento da filosofia, ocorrendo pelo ato de filosofar, ou seja, pelo que denominamos de *experiência de pensamento filosófico*.

Teorias filosóficas não foram formuladas para serem aceitas com passividade, mas para serem discutidas, pois elas estão abertas ao diálogo, à discussão, à reformulação e à correção. Karl Popper (1975, p. 320), em "O Balde e o Holofote", também argumenta nessa direção.

> Mal pode ser por mero acidente que Anaximandro, discípulo de Tales, desenvolveu uma teoria que diverge explícita e conscientemente da de seu mestre, e que Anaxímenes, discípulo de Anaximandro, tenha divergido de modo igualmente consciente da doutrina de seu mestre. A única explicação parece ser a de que o próprio fundador da escola, ele próprio, tenha desafiado seus discípulos a criticarem sua teoria e que eles hajam transformado essa nova atitude crítica de seu mestre numa nova tradição (Popper, 1975, p. 320).

Popper sugere que a tradição filosófica jônica nasceu de um espírito crítico e não apenas da transmissão passiva de conhecimento. O fato de Anaximandro divergir de Tales, e Anaxímenes, por sua vez, contestar Anaximandro, indica que o questionamento faz parte do próprio método da escola jônica. Essa interpretação reforça a ideia de que o pensamento filosófico se desenvolve pelo confronto de ideias, e não pela simples acessibilidade da autoridade dos mestres e repetição de suas ideias.

Todavia, essa tradição crítica identificada por Popper lá na filosofia pré-socrática, parece que foi se esmorecendo quando observamos as práticas de ensino e aprendizagem em filosofia. "Um curso de filosofia poderá situar-

se *na* filosofia ou desenvolver-se *sobre* a filosofia" (Cerletti, 2009, p. 18, grifos do autor).

O ensino de filosofia pode refletir um afastamento do ato de filosofar – marcado por uma abordagem bancária e antidialógica[1] – ou se configurar como uma atividade genuinamente filosófica, quando o filosofar é sua força motriz.

> Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.
> [...] dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.
> O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (Freire, 2005, p. 90-91).

O ensino de filosofia só é atividade filosófica quando possibilita ao outro sua própria experiência de pensamento filosófico.

O diálogo, o "pronunciar o mundo" com o outro e não para o outro é o veículo do filosofar e este, por sua vez, é que transforma em conceito o que o mundo apresenta em forma de problema. Quem se presta ao filosofar, numa dinâmica intersubjetiva, devolve o conceito para o mundo, emitindo uma palavra lúcida sobre o problema em forma de argumentação, modificando de alguma forma o sujeito, a maneira como este se coloca no mundo e, em última instância, o próprio mundo.

Nessa perspectiva, a proposta deste artigo é empreender um diálogo com a obra *O Ensino de Filosofia como Problema Filosófico* (2009), do filósofo argentino Alejandro Cerletti, discutindo, mais especificamente, sua proposta de ensino de filosofia como "*repetição criativa*".

---

[1] Conforme o significado dado por Paulo Freire aos conceitos de "*bancária*" e "*antidialógica*", em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2005).

O ensino-aprendizagem em filosofia e a repetição criativa de Alejandro Cerletti

De modo geral, compreende-se a Filosofia como o conjunto das obras que os filósofos desenvolveram ao longo da história, ou seja, os problemas por eles colocados e as respostas que deram a esses problemas em mais de 25 séculos. Nesse sentido, para quem ensina filosofia, é imprescindível revisitar essa tradição.

Para Cerletti (2009, p. 32), a questão é "avaliar como o novo, que supõe o pensar criativo, inscreve-se no horizonte de repetição de um conjunto de saberes e práticas, e perguntar-nos de que maneira o ensino de filosofia pode incidir nesse processo".

Segundo Cerletti (2009, p. 33), "a repetição é condição de possibilidade da criação". Em qualquer processo de ensino-aprendizagem em filosofia, repetição e criação devem estar presentes, pois o que é novo, ou seja, o pensamento criativo, instala-se no velho, na repetição, na história da filosofia. Portanto, o que definirá a potência de um filosofar e, consequentemente, um ensino caracterizado pela atividade filosófica ou experiência de pensamento filosófico é a preponderância da criação ou do pensamento criativo sobre a mera repetição da tradição.

> Um ensino de filosofia é filosófico na medida em que aqueles saberes são revisados no contexto de uma aula. Isto é, quando se filosofa a partir deles ou com eles e não quando somente se os repete (histórica ou filologicamente).
> [...] a filosofia estaria identificada sempre pelo jogo permanente daquilo que afirma e o que põe em dúvida; por essa tensão entre a afirmação, a oposição e a criação. Isso faz com que, à diferença da ciência, cujos avanços teóricos vão silenciando seu passado, a filosofia se desdobre, tornando parte de si esse constante *morrer* e *nascer*. [...] Já que o ensino filosófico, por sua vez, será repetição e criação, estamos então diante do problema conceitual de como ensinar essa "repetição criativa" (Cerletti, 2009, p. 34).

Considerando a complementaridade e distinção dessas noções de *repetição* e *criação* na obra de Cerletti, faz-se necessário alguns aprofundamentos.

A noção de *repetição* e *criação* insere-se respectivamente nos campos do *conhecimento* e do *pensamento*. Para responder quais seriam as condições para que aconteça um ensino de filosofia que seja de fato filosófico, ou seja, em que a história da filosofia (repetição) e a atividade filosófica (criação) caminhem juntas, necessita-se considerar a relação *conhecimento-pensamento*, pois o entendimento dessa relação conceitual no âmbito do ensino contribui para construção de uma *práxis* de ensino filosófico que tem por base a *repetição criativa*.

Hannah Arendt, em sua obra *A Vida do Espírito*, ao discutir o conceito de *pensar*, apresenta a seguinte reflexão:

> O pensamento acompanha a vida e é ele mesmo a quintessência desmaterializada do estar vivo. E uma vez que a vida é um processo, sua quintessência só pode residir no processo real do pensamento, e não em quaisquer resultados sólidos ou pensamentos específicos. Uma vida sem pensamento é totalmente possível, mas ela fracassa em fazer desabrochar sua própria essência – ela não é apenas sem sentido; ela não é totalmente viva. Homens que não pensam são como sonâmbulos (Arendt, 1995, p. 143).

O pensar é essencial para a vida humana e é uma prerrogativa de todos, entretanto, o "não pensar" é também uma possibilidade que sempre se coloca para todos. Embora necessário, o pensar pode não acontecer. Há que cuidar para que ele aconteça. Há que haver esforços e intencionalidade deliberada que ajudem em sua realização, pois como afirmara Arendt (1995, p. 143), "homens que não pensam são como sonâmbulos".

Quem não pensa, perde a capacidade da *repetição-criativa* de que trata Cerletti. Portanto, no âmbito de um ensino de filosofia que de fato seja filosófico, deve-se alimentar, antes de tudo, um pensamento inventivo, ou seja, que busque alternativas às respostas já disponíveis pela tradição filosófica. Pensar criativamente é levantar os problemas da história da

filosofia com formulações diferentes ou mesmo levantar novos problemas, experimentando, a partir daí, novas hipóteses, novas reformulações conceituais e novos argumentos.

Para que o filosofar, compreendido como construção complexa em que cada sujeito incide singularmente naquilo que há da filosofia, é preciso inserir-se e conhecer a tradição filosófica e sua história. Embora não seja único, esse é um caminho para colocar em movimento a atividade filosófica do aprendiz.

A inserção na tradição filosófica e o conhecimento de sua história constituem elementos relevantes para o ensino de filosofia, mas não esgotam suas possibilidades. Um ensino filosoficamente comprometido também deve contemplar outras dimensões, como a problematização da realidade vivida, a interlocução interdisciplinar, a experiência existencial e a valorização das filosofias meridionais e diaspóricas – frequentemente marginalizadas pelo cânone europeu – como potenciais pontos de partida para o exercício do filosofar.

Agregar todas essas variáveis mantém o princípio fundamental defendido neste artigo: o ensino de filosofia deve promover uma experiência de pensamento filosófico, não apenas a reprodução de conteúdo. A filosofia, nesse sentido, não se reduz à tradição, mas se atualiza no enfrentamento dos problemas contemporâneos, na escuta ativa dos sujeitos e na abertura ao diálogo.

A proposta da "repetição criativa" de Cerletti justamente permite essa articulação entre o saber constituído e a invenção conceitual. Assim, ao partir de questões atuais, da experiência dos aprendizes ou de provocações interdisciplinares, o ensino filosófico pode manter sua potência criadora, sem romper com a tradição, mas a revisitando de forma viva e significativa.

Portanto, essas outras variáveis apontadas são compatíveis e de igual valor ao conhecimento e domínio da tradição filosófica, pois preservam o núcleo do filosofar: a capacidade de pensar criticamente, criar sentido e interrogar o mundo a partir de múltiplas entradas, inclusive fora da tradição.

Mas, em qualquer circunstância, o pensar criativo, antes de ser criativo, é o pensar que precisa conhecer para poder transcender e

transformar o próprio conhecimento da filosofia em novidade de pensamento. “Podemos dizer que, em sentido estrito, é disto que trata o *pensar*: intervir de maneira original nos saberes estabelecidos de um campo. Quem filosofa pensará os problemas de seu mundo em, desde ou contra uma filosofia” (Cerletti, 2009, p. 33, grifo do autor).

A distinção entre pensamento e conhecimento é melhor explicitada por Hannah Arendt nos seguintes termos:

> Quando distingo verdade e significado, conhecimento e pensamento, e quando insisto na importância desta distinção, não quero negar a conexão entre a busca de significado do pensamento e a busca da verdade do conhecimento. Ao formular as irrespondíveis questões de significado, os homens afirmam-se como seres que interrogam. Por trás de todas as questões cognitivas para as quais os homens encontram respostas escondem-se as questões irrespondíveis que parecem inteiramente vãs e que, desse modo, sempre foram denunciadas. É bem provável que os homens – se viessem a perder o apetite pelo significado que chamamos pensamento e deixassem de formular questões irrespondíveis – perdessem não só a habilidade de produzir aquelas coisas-pensamento a que chamamos obras de arte, como também a capacidade de formular todas as questões respondíveis sobre as quais se funda qualquer civilização (Arendt, 1995, p. 48).

Para Arendt, o pensamento é a busca e a produção de significado, ao passo que o conhecimento é o processo de busca e produção da verdade.

Ao não pensar, perde-se a habilidade de conhecer, porque se perde “a capacidade de formular todas as questões respondíveis” (Arendt, 1995, p. 48). Nessa direção, o *conhecimento*, como concebido aqui, é condição necessária para um ensino e aprendizagem em filosofia (compreendido como processo de experiência *de pensamento filosófico*), mas não é condição suficiente. O *conhecimento*, enquanto “capacidade de formular todas as questões respondíveis”, instaura-se na tradição filosófica como *repetição*.

No âmbito do *conhecimento*, o professor transmite saberes filosóficos, orienta o estudante sobre como adentrar na história da filosofia, indica quais filósofos estudar e apresenta os principais conceitos desenvolvidos por esses pensadores. Em seguida, avalia se o estudante compreendeu os conteúdos propostos, solicitando que os reiterassem. Dessa forma, limita-se na repetição do pensar alheio, com pouca ou nenhuma possibilidade de algum tipo de apropriação subjetiva que pudesse potencializar o pensar do sujeito.

Quando se perpetua esse modelo de ensino da filosofia, centrado exclusivamente na transmissão de conteúdos, instaura-se um desequilíbrio conceitual entre *conhecimento* e *pensamento*. Nesse cenário, o ato de pensar – entendido como atividade criativa, reflexiva e subjetiva – é excluído da relação com o conhecimento, que passa a ser tratado como mera repetição de ideias já estabelecidas.

Essa exclusão compromete o próprio conhecimento filosófico, pois o esvazia de sentido e impede sua apropriação subjetiva. Sem o pensamento, o conhecimento torna-se uma estrutura rígida, desprovida de significação pessoal e de capacidade transformadora. A filosofia, nesse contexto, deixa de ser uma experiência viva e passa a funcionar como um acervo de informações a serem memorizadas, o que contradiz sua vocação crítica e criadora.

É fundamental que o ensino de filosofia articule *conhecimento* e *pensamento*, permitindo que o estudante não apenas compreenda os conceitos, mas também os interrogue, ressignifique e os coloque em diálogo com sua própria realidade. Só assim o conhecimento filosófico pode cumprir sua função formativa e emancipadora. Dessa forma, insiste-se no posicionamento de Arendt (1995, p. 48):

> [...] é bem provável que os homens, se viessem a perder o apetite pelo significado que chamamos pensamento e deixassem de formular questões irrespondíveis, perdessem a capacidade de formular todas as questões respondíveis sobre as quais se funda qualquer civilização.

Portanto, o *conhecimento* só revela sua potência quando articulado ao *pensamento*. Mais ainda, é o *pensamento* que retroalimenta o *conhecimento*, conferindo-lhe sentido, profundidade e abertura à criação. Sem a proposição ativa do *pensamento*, não é possível conceber um ensino e uma aprendizagem em filosofia que se caracterizem como atividade filosófica ou como experiência de pensamento filosófico. Assumir a filosofia como *repetição criativa*, conforme propõe Cerletti (2009), implica reconhecer a necessidade de integrar *conhecimento* e *pensamento*, pois é dessa interação que pode emergir um ensino verdadeiramente filosófico da filosofia.

Diante disso, impõe-se uma reflexão: em que medida temos conseguido efetivar essa articulação em nossas práticas docentes? Seja na educação básica ou no ensino superior, estamos de fato ensinando filosofia de modo filosófico, ou estamos contribuindo para o esvaziamento do pensar? Quando nossas escolhas teóricas, metodológicas e axiológicas negligenciam o *pensamento*, corremos o risco de transformar a filosofia em uma peça de museu, encerrada em sua própria história. Ao silenciar o *pensar*, comprometemos o próprio conhecimento filosófico, enfraquecendo sua potência formativa e criadora.

Ao nosso ver, o ensino de filosofia só é profícuo quando se ensina filosofia filosoficamente, colocando em prática essa concepção de filosofia (*repetição criativa*), e não somente a explicando teoricamente.

> De acordo com o que viemos sustentando, ensinaríamos filosofia no ato de filosofar e aprender-se-ia filosofia começando a filosofar. Portanto, em função da caracterização que fizemos da filosofia, a "repetição criativa" deveria ter lugar no ensino e na aprendizagem. Isto é, se os alunos começam a filosofar, eles começam também a levar adiante algum tipo de repetição criativa. Para Badiou, então, o que a filosofia repete não é um conhecimento determinado, mas o gesto de alterar a continuidade do que "se diz". Todo ato filosófico estabelece sempre uma separação, uma distinção, que permite abrir novos rumos (Cerletti, 2009, p. 36).

De acordo com Cerletti (2009), o ensino de filosofia tem uma dimensão objetiva em que se instala a repetição, e nós acrescentamos o *conhecimento*. E tem outra dimensão subjetiva, onde está a criação, e nós acrescentamos o *pensamento*. Um ensino tradicional esgota-se na primeira dimensão: é análise da história da filosofia, algumas técnicas de leitura e escrita para repetir a tradição.

Não negamos que a história da filosofia é um elemento importante para o ato de filosofar, entretanto, é verdade que, dependendo de como é trabalhada com os aprendizes, ela propicia o contrário, a saber, o suicídio filosófico. A pesquisa filosófica é indissociável de sua história. No entanto, a historiografia, a exegese filosófica, não pode ser um fim, mas um meio para estimular a reflexão pessoal.

Considerar a segunda dimensão, a subjetiva, é o mais desafiador para quem ensina filosofia, pois é buscar em suas aulas, para além do rico conhecimento que a tradição nos proporciona, produzir uma mudança subjetiva, tanto nos aprendizes, quanto em si mesmo enquanto professor de filosofia. Nesse sentido, a aula deve ser um espaço compartilhado de *pensamento*, para além do *conhecimento*. Espaço propício para *diá-logos* filosóficos, que envolva a todos, docentes e aprendizes. O professor deve ser uma espécie de mediador e emancipador que proporciona as condições objetivas para que os estudantes possam construir subjetivamente, por si mesmos, uma forma de interrogar e uma vontade de saber.

Nas primeiras páginas de *O Ensino de Filosofia como Problema Filosófico*, Alejandro Cerletti (2009, p. 8) sustenta que "o ensino de filosofia é, basicamente, uma construção subjetiva, apoiada em uma série de elementos objetivos e conjunturais", sendo essa a tese central de seu livro. No entanto, para que o ensino de filosofia seja uma construção – pondera o autor – não deve ser centrado no que se sabe, mas no que se busca. Essa busca forma e transforma tanto o aprendiz, quanto o professor, vinculados pelo exercício do filosofar.

Seja na educação básica, seja nos cursos de graduação ou pós-graduação em filosofia, guardada suas devidas proporções[2], almejamos um ensino de filosofia que ultrapasse os limites da *repetição*, materializada numa tradição historiográfica francesa que enfatiza o método estruturalista[3], preparando o estudante para a pesquisa em história da filosofia e para a compreensão das estruturas internas das obras filosóficas, mas não favorece o exercício do filosofar. Nessa direção, assim pronunciou-se o professor Oswaldo Porchat (2010, p. 21), em seu memorável texto "Discurso aos Estudantes sobre a Pesquisa em Filosofia":

> Quero interrogar-me aqui, porém, sobre se essa [prática do método estruturalista] é também a melhor maneira de preparar alguém para a prática da filosofia, para atender ao anseio original dos que vieram ao curso de Filosofia movidos por outra intenção que não a de tornar-se um dia bons historiadores do pensamento

[2] A formação filosófica recebida pelos estudantes nos bancos das universidades, mais especificamente nas licenciaturas, reflete diretamente no seu ser e fazer docente na educação básica.

[3] Para compreensão do método estruturalista e a sua influência nos cursos de graduação em filosofia, tendo a Universidade de São Paulo (USP) como grande centro difusor, baseamo-nos no artigo: "Ensino de Filosofia na Academia Brasileira: Entre a Formação e a Deformação", de Danilo Rodrigues Pimenta: "A missão francesa no processo de criação do Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo é crucial para esta investigação, pois suas consequências ainda permanecem em nossos departamentos de filosofia. Essa missão foi realizada em dois momentos, a saber, na década de 1930 e na década de 60. [...] privilegiarei o segundo momento da missão, pois foi nele que surgiu o método estruturalista, responsável pelos rigorosos estudos exegéticos de textos clássicos da história da filosofia, o que, por sua vez, desembocou em uma modalidade historiográfica do ensino de filosofia no Brasil. Devido à sua grande influência na (de)formação filosófica brasileira, essa metodologia predominou e ainda predomina como a legítima maneira de estudar e ensinar filosofia na academia brasileira" (Pimenta, 2023, p. 26).
"[...] O Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo, chamado por Paulo Arantes (1994) de 'departamento francês de ultramar', criou o primeiro programa de pós-graduação em filosofia do País, sendo, portanto, responsável por grande parte da formação dos professores de filosofia no Brasil e, consequentemente, pela 'peste do comentador' (Palácios, 1997, p. 09) que se espalhou em solo brasileiro e pelo divórcio entre o ensino de filosofia e o ato de filosofar. Para que uma historiografia seja filosófica, segundo Guéroult (1968, p. 200), 'o historiador da filosofia deverá previamente fazer-se filósofo'. Quando o 'departamento francês de ultramar' passou a entender o estruturalismo como fim e não como meio para a reflexão, instaurou-se entre nós um erudito ensino não filosófico de filosofia" (Pimenta, 2023, p. 33).

> filosófico. Seus impulsos eram filosóficos. Acredito que se pode dizer isso de um bom número de nossos estudantes. E me ocorre, então, a seguinte pergunta, que formularei com alguma brutalidade: estamos contribuindo para a concretização desses impulsos, ou os estamos matando?

O rigor do método estruturalista, da pesquisa historiográfica, afasta o estudante dos achismos, mas, por outro lado, quando a balança só pende para esse lado, perde-se na criatividade, perde-se no "pensar compartilhado dialógico" defendido por Cerletti (2009). Em suma, afasta professores e aprendizes do filosofar. Quando se concebe a filosofia apenas nessa perspectiva estruturalista, a consequência é um heterocídio filosófico, ou seja, um assassinato dos impulsos filosóficos dos alunos que buscam um curso de filosofia com o propósito de filosofar e produzir filosofia.

O ensino de filosofia para além do *absurdo* camusiano

Um ensino não filosófico da filosofia, centrado na história da filosofia e em uma exegese filosófica dos textos da tradição, sem abertura para a *repetição-criativa* é como uma espécie de *absurdo*, nos termos camusiano.

O conceito de *absurdo*, segundo Camus (2004), refere-se à fratura entre a busca humana por sentido e a indiferença do universo, que não oferece respostas claras ou definitivas.

> O absurdo é esta constatação. A necessidade de ordem e de significação e, de outro lado, o real sem esta ordem e escondendo o significado. O absurdo não é nem o mundo e nem a inteligência, mas a relação entre a inteligência e o mundo (Guimarães, 1971, p. 55).

Ampliando a discussão acerca de um ensino filosófico da filosofia, o conceito de *absurdo* ilustra bem essa inadequação, essa cisão entre um modo específico de ensinar filosofia limitado à *repetição* e a possibilidade de se filosofar no processo de ensino e aprendizagem em filosofia através da *criação*.

O aprendiz aproxima-se da filosofia com ânsia de filosofar, de também se fazer filósofo à sua medida, mas nos cursos de filosofia, na maioria das vezes, isso lhe é negado ou tirado. A narrativa que predomina nos espaços de ensino e aprendizagem, sobretudo acadêmicos, é a de que essa construção do sujeito-filósofo é impossível, que, no máximo, ele poderá ser um bom conhecedor e comentador da tradição filosófica, quiçá, com muito esforço, genialidade e um bocado de sorte, um exímio e reconhecido historiador e/ou exegeta da filosofia, mas filósofo de verdade, é quase uma dádiva que alcança a poucos seres humanos ilustres.

Aí está instaurado o *absurdo*, essa constatação do hiato intransponível entre o desejo do exercício do filosofar e, por outro lado, uma concepção de filosofia que diz que isso é impossível, pois só é possível interpretar criticamente os textos filosóficos e conhecer a história da filosofia, e que essa empreitada tão restrita, por si só, pode ser caracterizada como um tipo de exercício do filosofar. O sentimento do *absurdo* se instaura justamente aí, nessa relação tensa e supostamente irreconciliável entre o desejo genuíno do filosofar, fazendo-se "amante da sabedoria" e a realidade de enquadramento em um único método de pensar e fazer filosofia como pura exegese dos textos filosóficos reconhecidos pela tradição e sistematizados pela história da filosofia.

Esse ensino de filosofia que se restringe à *repetição* é marcado pelo absurdo, visto que, nele, o aprendiz é impedido de se lançar no filosofar, de confrontar-se com a rotinização cotidiana do mundo, pensando de forma original sua própria existência e seu lugar no mundo com os outros.

> Cenários desabarem é coisa que acontece. Acordar, bonde, quatro horas no escritório ou na fábrica, almoço, bonde, quatro horas de trabalho, jantar, sono e segunda terça quarta quinta sexta e sábado no mesmo ritmo, um percurso que transcorre sem problemas a maior parte do tempo. Um belo dia, surge o "por quê" e tudo começa a entrar numa lassidão tingida de assombro. "Começa", isto é importante. A lassidão está no final dos atos de uma vida maquinal, mas inaugura ao mesmo tempo um movimento da consciência. Ela o desperta e provoca sua continuação. A continuação é

> um retorno inconsciente aos grilhões, ou é o despertar definitivo. Depois do despertar vem, com o tempo, a consciência: suicídio ou restabelecimento. Em si, a solidão tem algo de desalentador. Aqui devo concluir que ela é boa. Pois tudo começa pela consciência e nada vale sem ela. Estas observações nada têm de original. Mas são evidentes: isto basta por um tempo: até fazermos um reconhecimento sumário das origens do absurdo (Camus, 2024, p. 27-28).

Um ensino de filosofia filosófico não é promotor de um suicídio filosófico*,* mas, ao contrário, propulsor de uma vitalidade do filosofar, preservando a tradição de criticar a tradição, para que, assim, a história da filosofia não seja uma história morta, mas viva. O ensinar filosoficamente filosofia exige que o professor também se construa como filósofo e que, com o seu filosofar, deixe o aprendiz livre para uma alteridade autêntica em seu existir filosófico.

Obviamente que o uso feito aqui do conceito de "absurdo" não pretende equiparar ou identificar diretamente o "absurdo existencial" de Camus às tensões do filosofar no contexto do ensino de filosofia. O termo é mobilizado como analogia, com o objetivo de expressar o sentimento de estranhamento e frustração vivenciado por sujeitos que se inserem no campo da filosofia e se deparam com uma concepção de ensino que restringe o filosofar à exegese de textos consagrados ou a comentar o pensamento filosófico alheio, excluindo a possibilidade de criação filosófica própria.

Não se nega o valor da tradição filosófica, tampouco desconsidera-se que os grandes pensadores se valeram dela para construir suas obras. Filósofos como Kant, Schopenhauer, Nietzsche, Heidegger, Deleuze, Foucault, Bachelard, Arendt etc. construíram suas filosofias a partir de uma interlocução profunda com a tradição.

Todavia, isso é o que se destaca: construíram suas filosofias. Não foram apenas comentadores ou repetidores, mas sim criadores de problemas, reformuladores de questões e propositores de novos conceitos e perspectivas filosóficas.

Na verdade, o que se questiona é a redução do ensino de filosofia à repetição da tradição, sem espaço para que os aprendizes se apropriem do ato de filosofar como experiência subjetiva, criativa e reflexiva.

O ensino de filosofia deve oferecer condições para que os estudantes entrem em contato com as coisas mesmas, assumam uma atitude filosófica ativa e desenvolvam suas próprias categorias reflexivas.

A tradição, nesse contexto, não é descartada, mas reconfigurada como ferramenta de articulação, e não como fim em si mesma. Assim, o filosofar no ensino não se opõe à história da filosofia ou ao estudo sistemático dos textos filosóficos da tradição, mas busca superar sua instrumentalização como único método legítimo, abrindo espaço para múltiplas formas de pensar e fazer filosofia.

Para que a história da filosofia comece a dar lugar à filosofia não é tarefa fácil. Essa desconstrução deve começar no meio acadêmico e, consequentemente, reverberar nas aulas de filosofia da educação básica. Nesse sentido, fazemos coro à posição de Porchat (2010, p. 30-31):

> Afirmar que os primeiros exercícios filosóficos serão forçosamente toscos, desajeitados, mesmo ingênuos, é proferir um truísmo banal, pois é forçosamente assim em todos os ramos do saber teórico, algo de análogo também ocorre em todos os ramos da sabedoria prática. Haverá outra maneira de aprender a fazer algo, no campo teórico ou prático, senão começando a fazer e fazendo, de preferência sob o acompanhamento e aconselhamento de um mestre, aquilo que se quer aprender a fazer bem? Não é, aliás, o mesmo que ocorre no aprendizado da historiografia filosófica? No que concerne particularmente ao aprendizado filosófico, caberá ao mestre apontar as necessárias imperfeições das primeiras tentativas, sugerir leituras que possam ser utilizadas como ponto de apoio para os passos seguintes, corrigir falhas de argumentação, estimular o debate filosófico entre os próprios estudantes. E, sobretudo, municiar os debates e discussões pelo recurso à utilização pontual de textos e passagens de obras filosóficas apropriadas ao tratamento dos temas em questão. Aliás, a impressionante proliferação de artigos

> sobre as mais variadas questões filosóficas na bibliografia filosófica contemporânea fornece um material abundante e mesmo inesgotável que poderá sempre servir de base de referência para tais propósitos.

Incentivar o pensamento criativo, a polêmica e o debate entre os aprendizes não é incentivar o achismo e a proliferação de ideias do senso comum pelo fato de esses aprendizes não terem uma sólida base historiográfica da filosofia. Essa base vai se constituindo à medida que se faz um ensino filosófico que tem como pressuposto a *repetição-criativa*. Nessa direção, a criatividade filosófica dos aprendizes precisa ser incentivada através de estratégias e recursos metodológicos que transcendam pesquisas sobre "a definição do conceito x no pensamento do filósofo y", sem desmerecer a validade desse tipo de pesquisa em contextos específicos de ensino e aprendizagem, e desde que seja justificada sua necessidade com clareza de intencionalidade por parte do professor. Entretanto, é preciso que a filosofia, ao ser ensinada, construa interdisciplinaridade com outras áreas do saber. É preciso mobilizar e avançar sobre problemas filosóficos de nossos dias, fazendo do ensino de filosofia uma experiência, no sentido que Larrosa (2002, p. 21) nos apresenta: "é o que nos passa, o que nos toca e o que nos transforma". Desse modo, é possível construir um ensino de filosofia filosófico e a criação filosófica acaba ganhando mais espaços acadêmicos e, consequentemente, mais musculatura e qualidade nas aulas de filosofia da educação básica. É certo que a elaboração de propostas pessoais, criativas e autônomas pode possuir várias "falhas filosóficas", assim como a elaboração de exegese filosófica. Todavia, isso não é razão para não se fazer.

> [...] se para filosofar fosse necessário o estudo segundo a ordem das razões, que surgiu apenas no século passado, teríamos que excluir todos os filósofos anteriores ao século XX. Platão, Aristóteles, Descartes, Kant, etc., filosofaram porque pensaram por si (Pimenta, 2023, p. 39).

Pimenta (2023) ressalta que a filosofia não depende de um método formalizado para existir, mas, sim da capacidade de pensamento autônomo. A ideia de que o filósofo exige seguir uma ordem específica de razões, desenvolvida apenas no século XX levaria ao absurdo de invalidar toda a tradição filosófica anterior. Certamente os filósofos do passado não precisaram dessa estrutura metodológica para filosofar, pois o essencial na atividade filosófica é a reflexão crítica e independente, e não a adesão a um modelo fixo de pensamento.

Em suma, a aprendizagem filosófica, enquanto exercício do filosofar, não deve começar colocando o aprendiz de imediato diante de um método específico de exegese filosófica. Talvez essa necessidade surja ao longo de seu itinerário formativo e na sua contínua construção enquanto filósofo. A leitura dos textos filosóficos, a compreensão dos conteúdos filosóficos que podemos acessar através da história da filosofia vai ganhando sentido quando, em lugar de apresentá-los como objetos a serem imediatamente absorvidos, interpretados e comentados com base em determinado método, passam a ser solicitados por interrogações postas no presente. A referência aos textos e aos filósofos da tradição não pode constituir mera erudição ou um conhecimento pelo conhecimento, mas um recurso precioso e indispensável que auxilia o próprio pensar a partir de questões que desafiam o ser humano na sua situação conjuntural.

Esse novo modo proposto de relacionar-se com a tradição filosófica institui uma reciprocidade entre a filosofia constituída, o filosofar e a criação filosófica. Isso na medida em que repõe as questões e busca as respostas de novo, desde a subjetividade criadora daquele que se dispõe a filosofar em um movimento gnosiológico e epistêmico, ou seja, como atividade de um sujeito que problematiza e investiga a realidade em sua complexidade, com vistas a compreendê-la utilizando-se dos conhecimentos da filosofia e, igualmente, da atividade de um sujeito que filosofa (põe o pensamento em movimento) e produz novos conhecimentos filosóficos sobre e para tal realidade complexa.

Considerações finais

Não é mais possível tomar o paradigma filosófico do estudo da historiografia e a exegese dos textos filosóficos como as únicas formas reconhecidas de se produzir filosofia no Brasil. Fomentar entre os filósofos brasileiros a discussão sobre outras possibilidades do fazer filosófico que se mostrem tão viáveis e até mais potentes que esse paradigma é condição urgente para o vigor da própria filosofia enquanto campo do saber.

A leitura filosófica, seja ela estrutural ou não, é meio para um fim – a criação filosófica, propriamente dita. Podemos até conceber que a exegese filosófica represente um esforço já permeado de filosofia, de tal modo que ela seja, por si mesma, uma expressão da produção filosófica. Contudo, isso não significa que esta seja tomada como a forma única, ou mesmo como a forma por excelência, de se produzir filosofia.

Confundir produção filosófica com exegese de texto filosófico ou conhecimento historiográfico da filosofia significa, dentre outras coisas, confundir o fim com o meio. Confundir o lugar em que se quer chegar com o caminho. Ainda nos falta clareza sobre o que seja a originalidade do elemento propriamente filosófico de nossas produções. Isso porque nos falta nos debruçarmos sobre a questão "o que é filosofia?" com a seriedade e a profundidade que merece, de modo que, poucos entre nós saberiam expressar com precisão o que permitiria caracterizar uma produção própria ou dos nossos aprendizes, no contexto do ensino, como uma produção filosófica. Por isso, responder filosoficamente a essa questão é fundamental.

Diante da incerteza, passamos a confundir produção filosófica com exegese de textos de filosofia canonizados pela história da filosofia. As pesquisas e produções, para serem supostamente filosóficas, passaram a ser necessariamente pesquisas de textos concebidos por grandes filósofos da tradição, tornando raríssimos os exercícios de leitura e análise filosófica de textos de outras naturezas. A consequência disso é um significativo isolamento da filosofia em relação a outras áreas do saber e em relação à

realidade sociocultural em que os sujeitos estão inseridos. Não se transcende ao texto lido e interpretado, não se estabelece conexões, novas construções conceituais e novos sentidos no contexto existencial e/ou social em que vivemos e que também solicita uma palavra original da filosofia. Até mesmo porque, se o fizesse, estaria extrapolando os limites da exegese do texto filosófico. Incorreria em uma prática que, no paradigma, não é reconhecida como produção filosófica autêntica.

O nosso desafio atual enquanto filósofos professores de filosofia é buscar a calibragem adequada entre a *repetição* e a *criação* de que nos fala Cerletti (2009). Até o momento, o pêndulo tem se voltado muito para o lado da *repetição*, o que isola e mumifica a filosofia em relação a si mesma, em relação às ciências humanas e aos outros campos do saber. Aparta-se a filosofia de um profícuo diálogo com os desafios do mundo contemporâneo. Reaproximá-la, inseri-la nesse diálogo, eis o que podemos fazer nas aulas de filosofia, espaço, se não privilegiado, ao menos propício de *criação* filosófica.

Referências

ARENDT, Hanna. *A vida do espírito*: o pensar, o querer, o julgar. 3. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

CAMUS, Albert. *O mito de Sísifo*. 31. ed. Rio de Janeiro: Record, 2024.

CERLETTI, Alejandro. *O Ensino de Filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUIMARÃES, Carlos Eduardo. *As Dimensões do Homem*: Mundo, Absurdo, Revolta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003.

PIMENTA, Danilo Rodrigues. Ensino de filosofia na academia brasileira: entre a formação e a deformação. *Alamedas*, Paraná, v. 11, n. 3, p. 26-46, 2023. DOI: https://doi.org/10.48075/ra.v11i3.32593.

POPPER, Karl. O balde e o holofote. *In*: POPPER, Karl. *Conhecimento objetivo*. São Paulo: Edusp, 1975.

PORCHAT, Oswaldo. Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia. *Fundamento*, Ouro Preto, v. 1, n. 1, p. 18-33, 2010.

Data de registro: 15/03/2025

Data de aceite: 24/09/2025