

Fundamentos metafísicos e epistemológicos do ensino da filosofia

Telma de Souza Birchall *

RESUMO

O presente artigo pretende conciliar duas formas de se ensinar filosofia que usualmente se entende como opostas: o recurso à história da filosofia e a análise de temas e problemas filosóficos. Pretendemos mostrar, a partir dos conceitos de “procedimento” (*démarche*), de Ferdinand Alquié, e de “pintura da realidade”, de Robert Piercey que o ensino de filosofia encontra na tradição os elementos que possibilitam a reflexão autônoma e o conhecimento de si, essenciais à própria prática da filosofia.

Palavras-chave: História da Filosofia ; verdade; procedimento; exercício do julgamento.

ABSTRACT

This paper intends to conciliate two ways of teaching Philosophy usually understood as opposed: the historical approach and the analytic one. Based Alquié's concept of *démarche* (procedure) and Piercey's concept of “pictures of reality”, we intend to show that a good way to teach Philosophy is to find in the philosophical tradition the elements to develop the autonomous thought and the self knowledge, which are in the very heart of the philosophical practice.

Keywords: History of Philosophy – truth – procedure – exercise of the judgement

I - Introdução

O título deste artigo, que é o mesmo da mesa redonda que o originou¹, coloca três coisas em jogo: dois tipos de fundamento e o ensino da filosofia.

Sobre o fundamento *ontológico*, deve-se considerar, primeiramente, que todo ensino de filosofia implica uma compreensão do que seja a filosofia, ou seja, exige que se responda à questão “o que é a filosofia?” – questão metafísica, pois pergunta pelo ser da

* Departamento de Filosofia da UFMG tbirchal@gmail.com

¹ Este texto foi escrito para apresentação em mesa redonda no **II Simpósio sobre Metafísica e Filosofia Contemporânea**, realizado na PUC-MG em setembro de 2009.

filosofia. No entanto, é importante observar que não se trata propriamente de definir, previamente ao exercício do filosofar, e de uma vez por todas, o que seja a filosofia. Pelo contrário, a compreensão do ser da filosofia está integrada à investigação filosófica, ela se recoloca a cada momento desta investigação e pode ser desenvolvida em diferentes perspectivas. A idéia de filosofia de Descartes é por certo diferente da de Santo Tomás e da de Derrida – e isto na medida em que suas filosofias são, de fato, diferentes. Assim, a questão “o que é a filosofia” é uma questão aberta e dinâmica, que não pode colocar-se como fundamento no sentido de ser respondida “antes” do exercício da filosofia ele mesmo. Ela vai tornando-se real – e diversa – no ato mesmo da investigação, no decorrer do ensino, na frequência dos filósofos e no exercício do pensar. De qualquer modo, podemos dizer que uma concepção ou compreensão do que seja a filosofia define em grande parte o tipo de ensino que se pratica – e podemos, talvez, refletir sobre as concepções mais praticadas hoje em dia, suas possibilidades e limites.

O *fundamento epistemológico* do ensino da filosofia pode ser explicitado a partir da relação entre filosofia e verdade, e formulado como uma questão: “Em que medida – e como – a filosofia se relaciona com a verdade?”. Essa questão leva à comparação entre filosofia e ciência. Pode-se afirmar, em princípio, que o registro do verdadeiro e do falso é inequivocamente o registro das ciências (no qual, finalmente, pretende-se decidir da verdade ou falsidade de uma teoria ou proposição sobre fatos), mas é apenas *um* dos registros da filosofia. É fato que diversos sistemas filosóficos apresentam teses e teorias que têm pretensão de verdade e podem ser avaliadas enquanto tais; mas a filosofia vai além desse registro, na medida em que a ela é o lugar da pergunta sobre “o que é” o verdadeiro e o falso. De forma que ela chama a atenção para o fato de que a questão do verdadeiro e do falso, por importante que seja, é *uma* questão entre outras tantas. Outra idéia importante, relativa à questão epistemológica, é que a filosofia articula-se não apenas como um projeto de conhecimento, mas como projeto do conhecimento de si, pois a reflexividade é uma de suas características essenciais. Seria mais exato, então, dizer que a pretensão das ciências *se resume* ao registro do verdadeiro e do falso, enquanto a pretensão da filosofia *vai além* do escopo do verdadeiro e do falso

No desenvolvimento deste artigo, a questão propriamente epistemológica – a da relação entre filosofia e verdade – será um caminho para se pensar a natureza da filosofia,

ou seja, a questão ontológica. A análise conjunta dessas perspectivas abrir-se-á, então, para a questão: “o que é” ensinar filosofia? As considerações sobre o ensino aqui desenvolvidas dizem respeito mais diretamente ao nível médio, no qual se trata de fazer uma apresentação mais breve da filosofia, que a mostre em sua diversidade.

Colocada esta espécie de abordagem geral do problema, tentarei um breve desenvolvimento dela.²

II - História e Verdade

Para pensar seu ensino, proponho como uma primeira aproximação da questão ontológica e epistemológica da filosofia o seguinte:

Situação ontológica da filosofia – sua historicidade. A filosofia é uma produção da cultura e, portanto, traz as marcas da história e do tempo. Toda compreensão do que seja a filosofia tem como referência, em maior ou menor proporção, os exemplos concretos dos pensadores e sistemas historicamente existentes.

Projeto epistemológico da filosofia: De forma geral, o filósofo aspira a um conhecimento, a uma teoria que se pretende verdadeira, apresentando teses e argumentos. Este projeto do filósofo terá de ser assumido por qualquer pessoa que se empenhe no aprendizado da filosofia.

Como bem nos lembra Paul Ricoeur, as dimensões da verdade e da história são aparentemente contraditórias: a verdade deve ser, por definição, permanente, supra-histórica e atemporal; já a história é o lugar do nascimento e da morte de teorias, que nela aparecem como frutos de contingências e circunstâncias. É fato que a consciência histórica é comumente acompanhada da consciência do fracasso da própria pretensão à verdade. No entanto, como também propõe o filósofo francês, é preciso que história e verdade se articulem, para além desta aparente dicotomia. – e, acredito eu, o ensino de filosofia deve

² Este artigo deve muito à obra de Robert PIERCEY (notadamente ao seu cap. 1), onde se encontra a proposta de “fazer filosofia historicamente”.

levar em conta tanto a historicidade quanto a pretensão à verdade da filosofia. Para tanto é preciso superar uma oposição bastante comum em nossos meios acadêmicos: aquela entre o filósofo e o historiador da filosofia.

III - A oposição filósofo e historiador da filosofia

Todo professor de filosofia já se viu diante de um problema ao pensar seus cursos: como lidar com mais de 2000 anos de tradição, consolidada nos textos de filósofos, acrescida dos seus inúmeros comentadores? Estudar filosofia é estudar esta tradição? Outra pergunta que sempre surge entre os que se dedicam a ensinar a filosofia: devemos seguir um programa de ensino histórico (seguindo a História da Filosofia dos pré-socráticos a nossos dias) ou um programa temático (trabalhando problemas ou questões)?

Uma possível resposta, comum, por exemplo, na tradição analítica, é propor que se esqueça a história da filosofia, o conhecimento dos filósofos do passado, e se encare diretamente os problemas filosóficos. P. F. Strawson, por exemplo, compreende a filosofia como análise conceitual, ou seja, como busca da clarificação dos conceitos presentes nos diversos discursos. No mesmo espírito, Louis Pojman assim define filosofia:

“A característica da filosofia é centrar-se no argumento. Filósofos clareiam conceitos, analisam e testam proposições e crenças, mas a maior tarefa é analisar e construir argumentos (...) O raciocínio filosófico está bem próximo ao raciocínio científico no fato de que ambos buscam a evidência e constroem hipóteses que são testadas na esperança de chegar mais perto da verdade” (POJMAN, apud PIERCEY, p. 20). Assim, o filósofo vê a filosofia como tentativa de resolver problemas filosóficos como:

Há uma ação livre e não causada?

Existem valores morais absolutos?

O que é a identidade pessoal?

Sendo assim, o recurso à história da filosofia é desnecessário e muitas vezes prejudicial porque nos desvia do problema, o qual, se algum filósofo já o tivesse respondido, nós não precisaríamos mais fazê-lo (PIERCEY, 2009, p. 10).

De fato, como bem viu Michel de Montaigne já no século XVI (um século que se dedicou a recuperar o legado dos gregos e latinos), a pura ocupação com a tradição pode prejudicar o pensamento, pode ser algo que derrota o espírito. Ele usa duas metáforas para criticar os que confundem filosofia com conhecimento do pensamento dos outros ou com a simples erudição:

“assim como as plantas se afogam por excesso de humores e as lâmpadas por excesso de óleo, assim também a ação do espírito por excesso de estudo e de matéria, o qual, tomado e embaraçado por uma grande diversidade de coisas, talvez perca a maneira de se desenredar, e essa carga o mantenha encurvado e encarquilhado. (...) Trabalhamos apenas para encher a memória, e deixamos o entendimento e a consciência vazios. Assim como às vezes as aves vão em busca do grão e o trazem no bico sem o experimentar, para dar o bocado a seus filhos, assim nossos pedagogos vão catando a ciência nos livros e mal a acomodam na beira dos lábios, para simplesmente vomitá-la e e lançá-la ao vento” (*Ensaio I, 25, 200-203*).

Para Montaigne (que era um leitor assíduo dos textos antigos), assim como para o contemporâneo Pojman, não há filosofia sem o exercício do julgamento, sem a apropriação pelo filósofo de um problema e a tentativa de compreendê-lo, de formulá-lo adequadamente e, se possível, de resolvê-lo. Parafrazeando Piercey, o temor do filósofo que quer pensar os problemas é o da irrelevância: ele quer dar uma contribuição efetiva ao pensamento dos problemas vivos em seu tempo.

Do outro lado do espectro, há aqueles que defendem que conhecer filosofia é reconstituir o que pensaram os filósofos do passado, reconstruindo fielmente suas concepções e compreendendo seu projeto. Toda apropriação ou tradução de uma filosofia para além dos seus próprios termos equivaleria a um desvirtuamento ou a uma traição. Estes seriam os historiadores da filosofia, para os quais os problemas filosóficos não podem ser abstraídos do seu contexto intelectual e histórico, sob pena de se desfigurarem; ainda citando Piercey, o maior medo do historiador é o do anacronismo (PIERCEY, 2009, p. 10).

Na verdade, porém, essa oposição clássica entre o filósofo e o historiador é enganosa, pois nenhum dos dois projetos é passível de realizar-se na prática: nem o puro filósofo analítico filosofa fora de uma tradição e de uma história, nem o historiador da filosofia consegue reconstruir seu objeto sem colocar-se a si mesmo (e suas questões filosóficas) em sua investigação. Por um lado, todo pensamento, por mais puramente

racional ou abstrato que pretenda ser, pode, finalmente, ser remetido ao seu contexto intelectual no qual ele adquire o seu sentido e que revela seus limites e suas possibilidades – e o historiador pode tomar como o objeto o filósofo que quer colocar-se do ponto de vista do puro pensamento, mostrando a historicidade fundamental de seus procedimentos. Por outro lado, o trabalho do historiador, como intérprete da tradição, sempre será marcado por alguma questão filosófica, ou seja, não se faz história da filosofia *a partir* do objeto estudado, mas sim *a partir* das indagações do historiador, que é o sujeito do conhecimento – e o filósofo sempre poderá interpelar o historiador sobre suas crenças e pressupostos. O que coloca o historiador da filosofia na companhia do filósofo, este ser movido pelo senso do problema e do questionamento, e faz com que o trabalho da história da filosofia seja uma tarefa infinita e multiplicadora de seu objeto: ele se desdobra nas diferentes perspectivas que são as questões do intérprete.

Podemos concluir, então, que tanto o historiador da filosofia quanto o filósofo que não quer se ocupar da história estão mais próximos do que parece: pois a atividade de ambos envolvem tanto o questionamento filosófico quanto se enraízam na história.

IV – O ensino de filosofia articulação da historicidade com a análise de problemas

A tese básica que queremos defender aqui é a de que o ensino de filosofia deva articular as duas dimensões acima descritas: o sentido dos problemas e a sensibilidade para o legado da tradição, pois se toda a filosofia começa com o sentido do problema ou do questionamento, o estudante de filosofia pode encontrar no passado, na história da filosofia, instrumentos que dirijam e iluminam sua reflexão.

Esta possibilidade pode ser ilustrada a partir de um exemplo: a obra de Tzevan Todorov, *O jardim imperfeito*, um estudo sobre os humanistas franceses, tais como Montaigne, Descartes, Montesquieu, Rousseau e Constant, entre outros. O crítico literário compreende o humanismo como uma maneira especial e relevante de se responder ao problema da liberdade humana, evitando tanto sua celebração absoluta, quanto sua negação, e – o que é mais importante –, afastando-se de uma interpretação trágica da liberdade humana, presente em muitos pensadores modernos e contemporâneos. Nesta última

perspectiva, a liberdade é vista como algo que teria um imenso custo, expresso na forma de um pacto com o diabo: “Se queres manter a liberdade ... terás que saldar um triplo preço, separando-te primeiro de teu Deus, em seguida de teu próximo e finalmente de ti mesmo” (TODOROV, 2005, p.13).

Humanistas como Montaigne e Rousseau são, segundo Todorov, autores essenciais na construção de um pensamento que se recusa a aceitar que a afirmação da liberdade implique pagar tal preço. É na medida em que Montaigne e o humanismo elaboram uma resposta específica a um problema filosófico fundamental que eles interessam a Todorov: afastando-se do conservadorismo ou do nihilismo, o humanismo surge então como “uma das famílias de espíritos modernos que poderá nos ajudar, melhor do que todas as outras, a pensar nossa condição presente e a superar suas dificuldades” (TODOROV, 2005, 15). A obra de Todorov é um exemplo da possibilidade de reunir, em uma investigação, filosofia e história da filosofia, o senso do problema e o estudo da tradição.

Na verdade, os exemplos deste tipo de procedimento não são raros. Podemos lembrar aqui MacIntyre, com sua apropriação e releitura de Aristóteles para pensar a ética na contemporaneidade; Paul Ricoeur, que retoma Aristóteles e Kant para construir sua pequena ética; Michel Foucault, que investiga a questão do cuidado de si nos antigos para pensar a subjetividade ontem e hoje, etc. Todos eles pensam com a história, refletindo e se apropriando dos pensamentos dos outros.

Assim, compreender um filósofo do passado não se opõe a tentar resolver um problema filosófico contemporâneo; pelo contrário, um pensador do passado ou mesmo do presente pode ter aberto um bom caminho para pensarmos nossas questões. Mais ainda: apenas se tivermos inquietações que se relacione àquelas que moveram os filósofos do passado, seus textos podem realmente fazer sentido para nós, ou seja, eles serão objeto de uma leitura autenticamente filosófica; e é a falta de uma pergunta própria, nossa que, muitas vezes, faz com que os alunos não vejam “sentido” em estudar filosofia.

Mas, como se diz, falar é fácil, a execução deste projeto, porém, é exigente. Que Todorov ou Foucault o tenham realizado, com toda a formação e conteúdo filosófico de que dispunham, é compreensível. Mas poderá isto acontecer em sala de aula, com estudantes iniciantes e professores que estão em processo de formação e aprendizagem? Sem dúvida é um grande desafio, envolvendo riscos, mas que tem sido encarado por grupos

envolvidos na elaboração de programas e materiais didáticos em filosofia que apresentam propostas de explorar temas e problemas filosóficos, em articulação com o legado da tradição filosófica. O sucesso ou fracasso destes empreendimentos ainda deve ser avaliado.

Articular o questionamento filosófico com a retomada da tradição demanda uma compreensão especial do lugar do “outro”, quer dizer, do pensamento do filósofo que é objeto de investigação. Assim, é preciso ter uma estratégia de abordagem dos textos filosóficos. Retomo a este respeito algumas idéias convergentes que estão presentes em autores de tradições tão diferentes quanto Ferdinand Alquié e Robert Piercey. Usando diferentes terminologias, eles partilham de uma única concepção quando afirmam que, devemos distinguir dois níveis no texto de um filósofo:

- 1- A teoria ou as teses, ou seja, aquilo que ele disse pretendendo estabelecer algo como verdadeiro ou falso.
- 2- Seu *procedimento* mais essencial, ou sua *démarche* (para usar o termo de Alquié), ou a *pintura da realidade* (para usar a expressão de Piercey), que sua filosofia possibilitou. Proponho entender este ponto como a perspectiva por aberta por este filósofo, o tipo de olhar sobre a realidade por ele inaugurado.

Um nível da filosofia é diferente do outro. Ou, como escreve Piercey:

“Uma teoria é um conjunto de proposições, ou uma coleção de respostas para algumas questões filosóficas. Uma ‘pintura’, ao contrário, é uma disposição: uma tendência a abordar as questões filosóficas de determinadas maneiras. Não se trata de uma resposta a nenhuma questão específica, mas uma disposição a buscar respostas de um certo tipo”. (PIERCEY, 2009 p. 26)³

Tomando como ilustração a filosofia de Descartes temos, no que diz respeito às suas teses, a afirmação da dualidade radical entre o corpo e a alma, a afirmação do “eu” como substância pensante e a definição dos corpos vivos como máquinas ou mecanismos. Já em relação aos procedimentos ou à “pintura da realidade”, podemos listar a busca de independência do pensamento em relação à tradição, a proposta de dominar a natureza, a valorização do conhecimento claro e distinto, a centralidade da subjetividade, etc.

³ A expressão “pintura da realidade” tem uma acepção bem específica em Piercey: pensada enquanto disposição ou tendência, ou, como propomos nós, como perspectiva e associada a procedimentos, ela se distancia da idéia de “pintura” como representação da realidade (a exemplo da idéia-quadro de Espinosa) e da como imagem pictórica de estados de coisas (a exemplo de Wittgenstein I).

Se algumas das teses da filosofia cartesiana hoje estão claramente superadas, seu procedimento abriu novas possibilidades, que se prolongaram no tempo e estão diante de nós hoje, como um manancial para a reflexão e exigindo nosso posicionamento. Quanto a Platão, podemos não aceitar a tese de um mundo das idéias; mas não está de forma alguma superada sua desconfiança em relação ao valor da experiência imediata ou do consenso para fundar nossas opiniões, as quais constituem propriamente sua perspectiva filosófica mais ampla.

Ora, é diante dos procedimentos ou das pinturas da realidade que o filósofo deve, finalmente, posicionar-se. Assim, o que podemos compartilhar, nós e os filósofos do passado, ou mesmo do presente, são as perspectivas abertas por eles, que, por serem concepções amplas da realidade ou possibilidades de sentido, podem ser criticadas, desenvolvidas ou apropriadas por outros e podem coexistir na diferença. Aprender filosofia será, ao fim e ao cabo, contemplar diferentes possibilidades de sentido e escolher, num certo ponto, a “pintura de mundo” que faz sentido para nós. Isto não é possível sem um conhecimento amplo da história, mas também não é possível sem a pergunta fundamental sobre a verdade, o bem e o belo. Filosofar será, então, habitar num tipo de mundo sobre o qual se refletiu e que, em certa extensão, foi escolhido. Aqui se mostra tanto a dívida quanto a autonomia do ensino da Filosofia em relação à tradição, e é esta a relação responsável e criativa com a história que o ensino da filosofia deveria buscar.

Ao falar sobre a educação das crianças e o ensino da filosofia, Montaigne tenha já tinha recomendado como prática correta em relação à filosofia o exame das opiniões e o posicionamento em relação a elas:

Que ele [o professor] o faça [o aluno] passar tudo pelo crivo e nada aloje em sua cabeça por simples autoridade e confiança; que os princípios de Aristóteles lhe sejam princípios, não mais do que os dos estóicos e epicuristas. Que lhe proponham essa diversidade de opiniões, ele escolherá se puder, se não, permanecerá em dúvida. Seguros e convictos há apenas os loucos. (Ensaio I, 26,226).

A proposta de Alquié e de Piercey, que eu subscrevo, é um pouco diferente da de Montaigne na medida em que sugere que se vá além das teses e dos sistemas na direção da compreensão do projeto, da intenção ou do mundo possibilitados por uma filosofia. No

entanto, em ambos os casos, a relação com o outro e com a história é o lugar mesmo do desenvolvimento da autonomia e do conhecimento de si. A dúvida é uma opção porque não é fácil nem banal compartilhar, com conhecimento de causa, de uma perspectiva filosófica (ou criticá-la, ou desenvolvê-la). Desde o início, porém, assim deveria ser o ensino de filosofia conduzido pelos professores.

Referências

ALQUIÉ, Ferdinand. “Sistemas e Démarches” In: **Significação da Filosofia**. Trad. De Zilá Xavier de Almeida Borges e Maria Luíza Xavier de Almeida Borges. São Paulo, Editora Eldorado, 1973.

DOMINGUES, Ivan. **O continente e a ilha. Duas vias da filosofia contemporânea**. São Paulo, Loyola, 2009.

MONTAIGNE, M. **Ensaaios**. Trad. Rosemary Costhek Abílio. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

PIERCEY, Robert. **The uses of the past from Heidegger to Rorty**. Cambridge, Cambridge University Press, 2009.

RICOEUR, Paul. **Histoire et vérité**. Paris, Ed. Du Seuil, 1955.

STRAWSON, P. F. **Analysis and Metaphysics**. Oxford, OUP, 1992.

TODOROV, Tzevan. **O jardim imperfeito**. Trad. de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo, EdUSP, 2005.