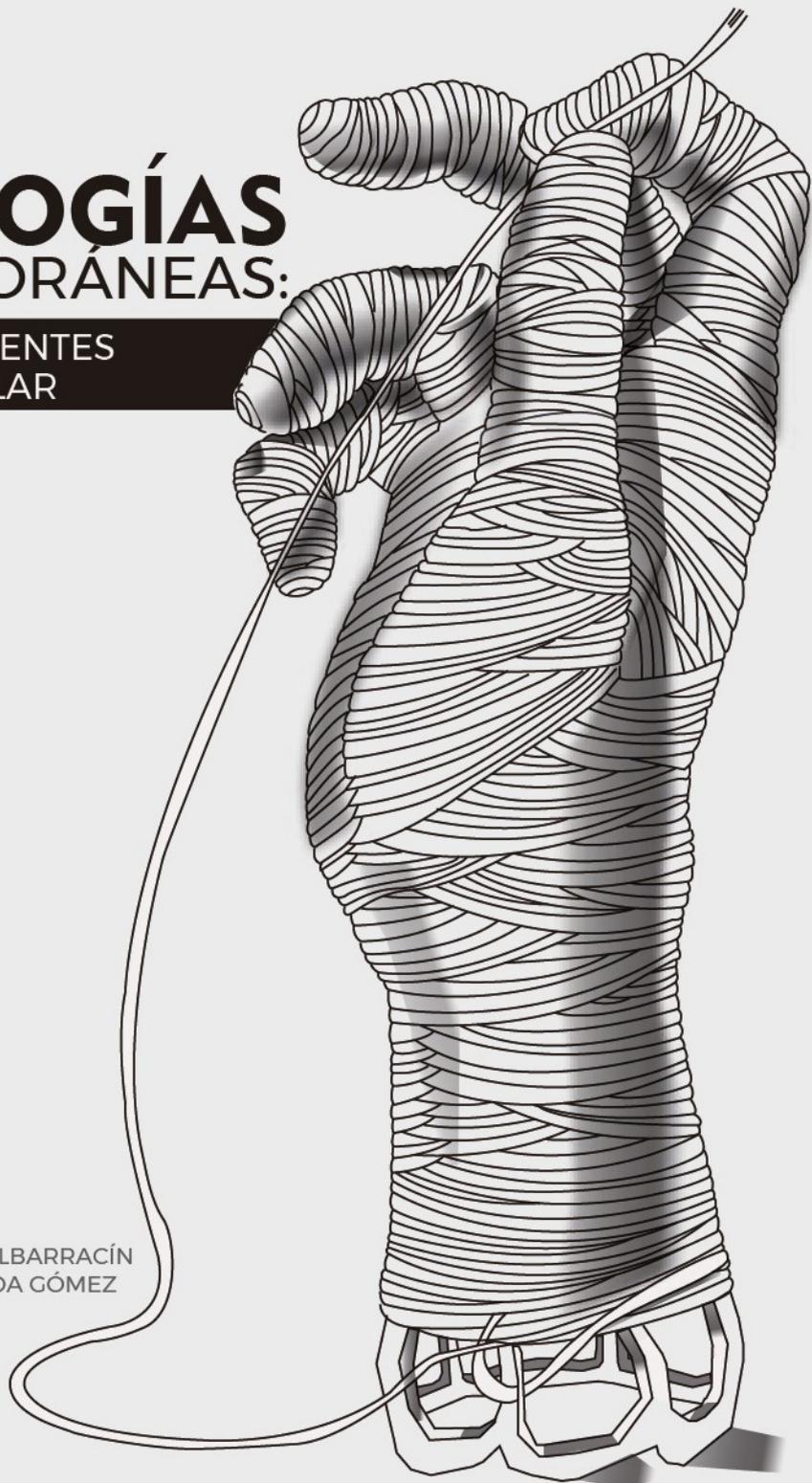


PEDAGOGÍAS CONTEMPORÁNEAS:

MIRADAS DIVERGENTES
AL MUNDO ESCOLAR



EDITORES:

JUAN DIEGO HERNÁNDEZ ALBARRACÍN
MÓNICA LILIANA PEÑARANDA GÓMEZ

 UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR

BARRANQUILLA Y CÚCUTA - COLOMBIA | VIGILADA MINEDUCACIÓN



Res. 23095 del MEN

PEDAGOGÍAS CONTEMPORÁNEAS:

**MIRADAS DIVERGENTES
AL MUNDO ESCOLAR**

EDITORES:

Juan Diego Hernández Albarracín / Mónica Liliana Peñaranda Gómez

PEDAGOGÍAS CONTEMPORÁNEAS:

MIRADAS DIVERGENTES AL MUNDO ESCOLAR

© Juan Diego Hernández Albarracín • Luis Ricardo Navarro Díaz • Carlos Fernando Álvarez González • Antonio Enrique Tinoco Guerra • Julie Maitreya Montañez Albarracín • Carla Patricia Da Silva • Juan Pablo Salazar Torres • Dierman Davet Patiño • Elkin Gélvez Almeida • Sandra Bonnie Flórez • Joan José Garavito Patiño • Susana Marles Herrera • Sandra Milena Vargas Angulo • Dayana Buitrago Carrillo • Gladys Shirley Ramírez Villamizar • Andrea Lisbeth Hernández Niño • Yorlandy Andrea Quiñonez Sanabria • Wilkar Simón Mendoza Chacón • Samuel Leonardo López Vargas • Mateo Piza Chaustre • Johan Andrés Estupiñán Silva

Editores: Juan Diego Hernández Albarracín • Mónica Liliana Peñaranda Gómez

Diseño de portada

Ricardo Alexis Torrado Vargas

Facultad Ciencias Sociales y Jurídicas

Grupos de Investigación

Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar

Líder: Patricia del Pilar Martínez Barrios

ALEF de la Universidad Simón Bolívar

Líder: Rina Mazuera Arias

Interdisciplinario en Comunicación - Apira-Kuna de la Universidad Francisco de Paula Santander

Líder: Félix Lozano

Conquiro de la Universidad de Pamplona

Líder: Pablo Bautista Latorre

Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales de la Universidad Simón Bolívar

Líder: Marly Johana Bahamón

Ingebiocaribe de la Universidad Simón Bolívar

Líder: Alexis Rafael Messino Soza

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: Noviembre de 2017

Evaluación de propuesta de obra: Febrero de 2018

Evaluación de contenidos: Marzo de 2018

Correcciones de autor: Abril de 2018

Aprobación: Junio de 2018

PEDAGOGÍAS CONTEMPORÁNEAS:

MIRADAS DIVERGENTES
AL MUNDO ESCOLAR

EDITORES:

Juan Diego Hernández Albarracín / Mónica Liliana Peñaranda Gómez

Juan Diego Hernández Albarracín - Luis Ricardo Navarro Díaz - Carlos Fernando Álvarez González
Antonio Enrique Tinoco Guerra - Julie Maitreya Montañez Albarracín - Carla Patricia Da Silva
Juan Pablo Salazar Torres - Dierman Davet Patiño - Elkin Gélvez Almeida
Sandra Bonnie Flórez - Joan José Garavito Patiño - Susana Marles Herrera
Sandra Milena Vargas Angulo - Dayana Buitrago Carrillo - Gladys Shirley Ramírez Villamizar
Andrea Lisbeth Hernández Niño - Yorlandy Andrea Quiñonez Sanabria - Wilkar Simón Mendoza Chacón
Samuel Leonardo López Vargas - Mateo Piza Chaustre - Johan Andrés Estupiñan Silva

Pedagogías contemporáneas: miradas divergentes al mundo escolar / editores Juan Diego Hernández Albarracín, Mónica Liliana Peñaranda Gómez; Luis Ricardo Navarro Díaz... [y otros 20] -- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2018.

358 páginas ; figuras a color; 17x24 cm
ISBN: 978-958-5430-89-1

1. Educación – Historia 2. Educación – Teorías - Siglo XX 3. Pedagogía 4. Educación – Investigaciones – Siglo XX I. Hernández Albarracín, Juan Diego, editor-autor II. Peñaranda Gómez, Mónica Liliana, editora III. Navarro Díaz, Luis Ricardo IV. Álvarez González, Carlos Fernando V. Tinoco Guerra, Antonio Enrique VI. Montañez Albarracín, Julie Maitreya VII. Da Silva, Carla Patricia VIII. Salazar Torres, Juan Pablo IX. Davet Patiño, Dierman X. Gélvez Almeida, Elkin XI. Bonnie Flórez, Sandra XII. Garavito Patiño, Joan José XIII. Marles Herrera, Susana XIV. Vargas Angulo, Sandra Milena XV. Buitrago Carrillo, Dayana XVI. Ramírez Villamizar, Gladys Shirley XVII. Hernández Niño, Andrea Lisbeth XVIII. Quiñonez Sanabria, Yorlandy Andrea XIX. Mendoza Chacón, Wilkar Simón XX. López Vargas, Samuel Leonardo XXI. Piza Chaustre, Mateo XXII. Estupiñán Silva, Johan Andrés XXIII. Torrado Vargas, Ricardo Alexis, diseño de portada

371 P371 2018 Sistema de Clasificación Decimal Dewey 22ª. edición

Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

Impreso en Barranquilla, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995. El Fondo Editorial Ediciones Universidad Simón Bolívar se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



© Ediciones Universidad Simón Bolívar

Carrera 54 No. 59-102

<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>

dptopublicaciones@unisimonbolivar.edu.co

Barranquilla y Cúcuta - Colombia

Producción Editorial

Editorial Mejoras

Calle 58 No. 70-30

info@editorialmejoras.co

www.editorialmejoras.co

Barranquilla

Agosto 2018

Barranquilla

Made in Colombia

Cómo citar este libro:

Hernández Albarracín, J.D., y Peñaranda Gómez, M.L. (Ed.). (2018). *Pedagogías contemporáneas: miradas divergentes al mundo escolar*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

CAPÍTULO III

Quais as potencialidades da filosofia como ensino em nossa América*

Carla Patricia Da Silva¹

* Capítulo construído a partir de resultados marginais de la tesis de su doctorado Educación con énfasis en juventud, infancia y educación de la Universidad Estatal de Rio de Janeiro - Brasil.

¹ Licenciada en filosofía, Especialista en filosofía contemporánea y Magíster en educación con énfasis en Filosofía de la Universidad Federal de Alagoas, Brasil. Doctoranda en Educación con énfasis en juventud, infancia y educación de la Universidad Estatal de Rio de Janeiro, Brasil.
carlaphilos@hotmail.com

RESUMO

Este texto se situa em torno de uma filosofia cujas intenções ganham força porque os pensamentos que se seguem são revelados não como quem quer simplesmente ensinar, mas, sobretudo, como quem deseja aprender com uma filosofia que se coloca infantilmente e, assim, nos desafia a pensar e a viver nesta inquietude entre filosofia e educação em nossa América. Os pensamentos que ocupam este texto são revelados como uma escrita infantil. O que pretendemos com ele? Propor algumas ideias de modo que possibilitem pensar o ofício da filosofia e do filósofo em nosso território. Com este material, temos duas questões importantes que nos ocupam nesta escrita, cujo objetivo é pensar uma relação de parentesco entre filosofia e educação. Desse modo, levantamos as seguintes perguntas: 1) O que de educação existe na filosofia? e 2) O que de filosofia existe na educação? Para nos ajudar, pensamos com o Sócrates do filósofo argentino Walter Omar Kohan e o espírito intempestivo do filósofo alemão Friedrich Nietzsche.

Palavras chave: filosofia, filósofo, sócrates-nietzsche, ensino.

RESUMEN

Este texto se sitúa en torno a una filosofía cuyas intenciones ganan fuerza porque los pensamientos que siguen no se revelan no como quien quiere simplemente enseñar, sino sobre todo como quien desea aprender con una filosofía que se coloca infantilmente y así desafiarnos a pensar y vivir en esta inquietud entre filosofía y educación en nuestra América. Los pensamientos que ocupan este texto se revelan como una escritura infantil. ¿Qué pretendemos con él? Proponer algunas ideas de modo que posibiliten pensar el oficio de la filosofía y del filósofo en nuestro territorio. Con este material, tenemos dos cuestiones importantes que nos ocupan en esta escritura, cuyo objetivo es pensar una relación de parentesco entre filosofía y educación. De ese modo, planteamos las siguientes preguntas: 1) ¿qué de educación tiene en la filosofía? Y 2) ¿qué filosofía tiene en la educación? Para ayudarnos, pensamos con el Sócrates del filósofo argentino Walter Omar Kohan y el espíritu arrebatador del filósofo alemán Friedrich Nietzsche.

Palabras clave: filosofía, filósofo, sócrates-nietzsche, enseñanza.

WHAT ARE THE POTENTIAL OF PHILOSOPHY AS TEACHING IN OUR AMERICA?

ABSTRACT

This text is based around a philosophy whose intentions gain strength because the thoughts that follow are not revealed not as those who simply want to teach, but above all as those who wish to learn with a philosophy that is placed childishly and thus challenge us to think and live in this concern between philosophy and education in our America. The thoughts that occupy this text are revealed as a child's writing. What do we want with him? Propose some ideas in a way that makes it possible to think the craft of philosophy and the philosopher in our territory. With this material, we have two important issues that occupy us in this writing, whose objective is to think about a kinship relationship between philosophy and education. In this way, we pose the following questions: 1) what is your education in philosophy? And 2) what philosophy do you have in education? To help us, we think with the Socrates of the Argentine philosopher Walter Omar Kohan and the sweeping spirit of the German philosopher Friedrich Nietzsche.

Keywords: philosophy, philosopher, socrates-nietzsche, ensino.

O QUE FAZ A FILOSOFIA? O TRABALHO COMO VIDA, A VIDA COMO TRABALHO

A filosofia escapa a todas as pretensões de captura, inclusive as que surgem desde a própria filosofia. Como conceito e como instituição, ela resiste às pretensões de seu fechamento, de sua totalização ou universalização. Não há como encerrar num único lugar a filosofia e sua prática, seu movimento histórico, seu devir intempestivo, o que se faz em seu nome. (Kohan, 2012, p.157).

Filosofar a educação em nossa América nos exige um trabalho atento e, portanto, profundo, singular. Ao mesmo tempo, refletir a filosofia como educação em nossa América, não somente a partir da sua tradição, reivindica um trabalho rigoroso do qual este texto não comporta pelo espaço que ele dispõe e, sobretudo, pelas pecu-

liaridades que a temática exige. É neste sentido que não pretendo fazer uma leitura da filosofia e da educação na América Latina a partir dos filósofos Sócrates e Nietzsche. Nem mesmo do filósofo argentino Walter Omar Kohan. Neste sentido, quero dizer que este texto busca um certo distanciamento enquanto posição que permite pensar *com* eles sem pensar como eles. Meu intuito, portanto, é provocar algumas dúvidas em torno daquilo que fazemos (professores/as de filosofia e outros/as) quando nos dispomos a viver filosoficamente no contexto de escolas latino-americanas.

Dito isto, tenho observado que ao longo das narrativas filosóficas, a tessitura teórica que os filósofos nos dispõem em torno dos seus objetos e de suas investigações é ampla e complexa. Dos Pré-socráticos às reflexões atuais, temos observado o modo como os filósofos, em cada tempo e lugar, têm estabelecido relação com o conhecimento, com o mundo. Seja o mundo da *physis* ou da *pólis*, o legado que a filosofia nos deixa é tão grandioso que as mais diversas áreas do saber raramente deixam de se reportar a ela para aprofundar ou desenvolver seus objetos de estudos. Aqui não vamos adentrar as questões do Método que cada área do conhecimento cria ou se apropria para suas investigações. Contudo, desde a antiguidade, filosofia e educação possuem relações bastante estreitas. No entanto, diante de tamanha influência, logo nos deparamos com discursos que questionam sobre a função da filosofia em contextos educativos, mas também e, sobretudo, sua legitimidade; nestes espaços, os questionamentos também não são diferentes. Em um mundo em que a validade e seu oposto são determinados pelo valor econômico, o lugar da filosofia passa a ser um não lugar porque ela parece não abrir mão de escapar a todas as formas de encarceramento daquilo que ela ainda é: um enigma.

No entanto, a importância dela é inegável frente às descobertas e aprimoramentos que a humanidade tem construído e desenvolvido, seja nas ciências formais, experimentais, na política, nas artes, na educação e também nas áreas técnicas. Logo, a filosofia tem uma íntima relação com conhecimento, mas tem, no não saber, uma afirmação incansável para saber. Assim, interessa à filosofia não apenas o saber como início e fim para o que chamamos de ensino e aprendizagem, mas o processo do saber, da relação que se estabelece com ele. Neste contexto, no entanto, o não saber, legitima um lugar importante para uma educação filosófica, na história do conhecimento, inaugurada pela filosofia de Sócrates.

Mas lembremo-nos das três áreas ou dos três tipos de teóricos que condenaram a filosofia ao condenar Sócrates como corruptor dos valores da *pólis* grega. São eles: o político, o poeta e o técnico ou artesão. Inimigos da filosofia e do filósofo, colocam –se como donos do saber, não apresentando, desse modo, uma característica importante na filosofia– a constante disponibilidade para se surpreender e se indagar.

No texto *Apologia de Sócrates*, Sócrates conta na sua defesa que, depois de seu amigo Querefonte ter ouvido do oráculo que não havia ninguém mais sábio do que ele em Atenas, saiu a pesquisar o que sabiam os homens considerados os mais sábios de Atenas, no sentido de entender o que o diferenciava dos demais para que o oráculo o considerasse mais sábio do que eles. No entanto, Sócrates descobre três tipos de sábios que pensam saber e, ao mesmo tempo, os primeiros (políticos) ignoram que de fato seus saberes são aparência de saber e que eles não sabem sobre o que pensam saber; os segundos (os poetas) reproduzem um saber que não é deles e que não podem dar razão; e um terceiro (os artesãos) que, sim, sabe sobre um assunto ao pretender que esse saber pequeno

se estenda às outras coisas, sobretudo às coisas mais importantes. Com isso, Sócrates descobre que os sábios que o condenam não têm legitimidade para fazê-lo.

Para melhor explorar a maneira como Sócrates percebe a fragilidade das áreas de saber e dos sábios em Atenas, no sentido de adentrarmos as conclusões a que ele chega com sua pesquisa, trazemos os primeiros argumentos com que Sócrates se defende. Sua organização nos situa do engano da sua acusação, quando nos revela não só quem o condena, mas a relação que seus acusadores estabelecem com o saber.

Sobre os políticos, Sócrates faz as seguintes observações:

[...] basta dizer que era um dos políticos, enfim, este com que, analisando e raciocinando em conjunto, fiz a experiência que irei descrever-vos, e este homem aparentava ser sábio, no entender de muitas pessoas e especialmente de si mesmo, mas talvez não o fosse de verdade. Procurei fazê-lo compreender que embora se julgasse sábio, não o era. Em vista disso, a partir daquele momento, não só ele passou a me odiar, como também muitos dos que se encontravam presentes. Afastei-me dali e cheguei à conclusão de que era mais sábio que aquele homem, neste sentido, que nós, eu e ele, podíamos não saber nada de bom, nem belo, mas aquele acreditava saber e não sabia, enquanto eu, ao contrário, como não sabia, também não julgava saber, e tive a impressão de que, ao menos numa pequena coisa, fosse mais sábio que ele, ou seja, porque não sei, nem acredito sabê-lo. (Platão, 1999, p.71)

Sobre os poetas:

[...] tanto os que escreviam ditirambos e tragédias como os demais, convencido de que diante daqueles confirmaria minha ignorância e sua superioridade. Peguei suas melhores poesias, as que considerava

mais bem construídas, e indaguei aos próprios poetas o que eles pretendiam dizer; porque, desta maneira, aprenderia alguma coisa com eles. [...] Resumindo, todas as outras pessoas presentes discorriam melhor a respeito do que os poetas haviam escrito que os próprios autores; diante disto, descobri que não era por algum tipo de sabedoria que eles faziam versos, mas por uma propensão à inspiração natural que eu desconheço, como os advinhos e vaticinadores, que dizem de fato muitas coisas belas, mas não conhecem nada do que dizem, aproximadamente o mesmo, e isto eu aprendi com clareza. É o que ocorre entre os poetas. E compreendo também que os poetas, pelo fato de fazerem poesias, julgavam-se os mais sábios dos homens até mesmo em outras coisas em que realmente não o eram. Então afastei-me deles, com a certeza de ser mais sábio que eles, pelo mesmo motivo que era mais que os políticos. (Platão, 1999, p.72)

Os artesão:

[...] ó atenienses, também [...] apresentavam o mesmo defeito dos poetas: por conhecerem muito bem sua arte, cada um deles se julgava extremamente sábio, até mesmo em outros assuntos de maior realce e dificuldade, e este importante defeito deslustrava toda sua sabedoria. De forma que eu, em nome do oráculo, indaguei a mim mesmo se deveria permanecer tal como era, nem sabedor de minha sabedoria, nem ignorante de minha ignorância, ou ser ambas as coisas como eles, e respondi a mim e ao oráculo que convinha continuar tal qual era. (Platão, 1999, p.73)

Em virtude desta pesquisa, a filosofia de Sócrates mostra, em sua defesa, que o verdadeiro saber consiste em saber o que não se sabe. Esta primeira “lição” em filosofia é profundamente importante em educação. Primeiramente, porque põe a dúvida como o princípio e o exercício que impulsionam o desejo da descoberta, ainda que ela não seja definitiva. Segundo, porque mostra a potenciali-

dade que a filosofia tem como cuidado de si e dos outros. Terceiro, porque permite desconfiar dos que se dizem sábios. Sem dúvida, estas posturas diferem a filosofia e o verdadeiro filósofo das outras formas e posturas de saberes, referenciados por Sócrates.

Ser professor/a de filosofia é ouvir com muita frequência a conhecida frase “Só sei que nada sei” quando alguém quer desqualificar ou fugir de uma discussão que exige um pouco mais de reflexão. Esta frase ganhou um tom negativo para a filosofia devido a avaliações apressadas, no sentido de que ela não tem preocupação com a verdade. Tendo como referência este raciocínio, interessa à filosofia muito mais o não saber do que a verdade do saber. No entanto, o que Sócrates parece questionar é a certeza do conhecimento a qualquer custo e que o não saber é importante na medida em que os sujeitos se exercitem numa relação afetiva com o pensamento.

De fato, a certeza condenou Sócrates. Condenou a filosofia e seu ofício porque, segundo o oráculo, Sócrates “[...] é efetivamente o ateniense mais sábio porque é o único que sabe da própria ignorância [...]” (Kohan, 2009, p.23). Por isso, a certeza incomoda Sócrates, incomoda também a filosofia. Assim, “[...] A questão principal passa pela relação que temos com a ignorância. Alguns a negam. Ignoram-na. Esse é o principal defeito de um ser humano, parece querer dizer a Sócrates ignorar sua ignorância [...]” (ibidem, p.25). Ao ignorar sua ignorância, fingem saber e, com isso, ignoram toda a busca. Em consequência disso, “[...] fecham-se a poder saber o que de fato ignoram. Obstruem toda busca. Como se fosse pouco, quando alguém lhes mostra suas ilusões, reagem violentamente, como fizeram contra Sócrates” (ibidem, p.25). Todavia, apesar da tentativa de silenciamento da ignorância, a filosofia e o filósofo, na pessoa de Sócrates:

[...] são um exemplo de resistência a esses embates externos e ten-

tações internas. É a afirmação de um lugar desde onde problematizar os saberes com os quais a filosofia se encontra. O lugar que ele define para a filosofia é, significativamente, cativante, o de uma relação com o saber e seu duplo, a ignorância. Com efeito, Sócrates não concebe a filosofia como um saber, mas como uma relação com o saber, com base na qual uma série de práticas podem se desenvolver. A filosofia é, para Sócrates, algo assim como uma condição para poder desdobrar certo caminho no saber. É possível afirmar, então, que o mito da ignorância de Sócrates é também o mito da filosofia e dos que a ensinam, na medida em que Sócrates assimila seu modo de vida ao de “todos os que filosofam”. (Apologia de Sócrates, 23d) (Kohan, 2009, p. 24)

O que nos parece curioso é que, apesar de tudo, ela ainda continue respirando, viva e ativa. É neste contexto que faz muito sentido perguntar pelo ofício da filosofia em nossa América, porque é uma tentativa de sua própria leitura para que procuremos, sobretudo, outra dimensão da realidade educativa presente em nosso território, além das necessidades utilitárias em que o mundo a coloca.

Neste contexto, tal como um artista, a filosofia vem tentando trabalhar, ao longo do tempo, com várias possibilidades de interpretações, porque incomoda ao filósofo o imobilismo das coisas prontas em educação. Portanto, é inevitável não observar o fato de que não existem dois quando se trata da filosofia e do filósofo. Ambos se confundem em muitos momentos porque a vida do filósofo, inevitavelmente, é cruzada pelo seu ofício, tornando-se um. Portanto, perguntar o que faz a filosofia é também perguntar o que faz o filósofo. Se há um ofício para a filosofia, cabe ao filósofo dizê-lo. Daí o caráter íntimo que a filosofia exerce, inevitavelmente, quando pensa com outros.

O filósofo é aquele que não apenas escreve quando pensa filoso-

ficamente, mas dispõe da própria vida para que ela faça sentido², a fim de se aproximar cada vez mais da sabedoria e da felicidade. De acordo com este raciocínio, a filosofia e o filósofo são inúteis, já que o tipo de sabedoria e felicidade a que almejam não promove nenhuma mudança imediata de ordem prática.

Sobre a íntima relação entre a filosofia e o filósofo, a vida é uma corda estendida entre os dois. Neste contexto, é inevitável aproximar Sócrates desta reflexão quando se trata de pensar a vida do filósofo. Assim, encontramos no filósofo ateniense um destes exemplos em que sua vida é a própria filosofia e a filosofia é a sua própria vida. Encontramos em Sócrates um tipo de filósofo que não escreve (o que é bastante curioso), mas fala. Fala bastante. Mas não fala de qualquer modo. Em consequência disso, Sócrates cria uma função para a filosofia, que até os nossos dias é difícil para qualquer professor de filosofia não assumir: falar *para* e *com* outros. Neste momento:

[...] Também vale a pena destacar o que Sócrates não ensina: nada que esteja fora de sua vida e de sua forma de vivê-la; não há uma doutrina externa, nem própria nem muito menos a de um terceiro; não há uma instância alheia ao próprio pensamento que seria “baixada” didaticamente. A própria vida é a sua filosofia e sua didática. Nada há para ensinar a não ser mostrar certo modo de andar pela vida. (Kohan, 2009, p.31).

Nota-se, em Kohan (2009), que a vida do filósofo é o motor que movimenta todo o seu pensar filosófico. Neste sentido, a vida como fala, como pensamento, é o lugar que marca a possibilidade de

² Não iremos nos ocupar, neste modesto texto, das interpretações que foram construídas para a questão do Sentido na história do pensamento filosófico. A palavra Sentido é colocada neste trabalho para significar o esforço do filósofo em construir caminhos que o levem a alcançar o cuidado de si, no sentido socrático. Sobre a questão do Sentido, em Sócrates, o filósofo Kohan (2009) escreve: “[...] O que Sócrates empreende é uma busca de sentido, e o modo de realizá-la é a interrogação de si e dos outros”. (p.21)

ensinar aos outros. Pensar a vida como didática em filosofia permite que também pensemos sobre qual vida o filósofo ateniense vive. A vida de Sócrates foi cercada por muitos jovens, todos movidos pela atmosfera da cidade, das ruínas que tinham no exercício de filosofar uma forma de materializar a filosofia, cujo objeto é fazer pensar, mas não pensar de qualquer modo. Interpelava aos que se julgavam entender assuntos que para sua filosofia são bastante caros. O que é a virtude? O que é a justiça? O que são a coragem e a covardia? O que é a beleza? No entanto, Sócrates não dispunha de aulas, dialogava, conversava.

Para dialogar, o método socrático tem dois instrumentos de investigação de modo que procura estabelecer uma relação ativa com o conhecimento. Tais instrumentos, por sua vez, são revelados nos diálogos, como uma tentativa de explicitar melhor o conceito. No entanto, o método socrático que dispõe de elementos como a ironia e a maiêutica, apesar de ter objetivos muito claros, nem sempre leva a uma conclusão. Por outro lado, Sócrates abre a possibilidade do abandono da *dóxa* para o encontro com a *episteme*, em oposição à opinião apressada, muitas vezes, proferida por seus interlocutores.

Desse modo, vemos que “[...] Sócrates não concebe a filosofia como um saber, mas como uma relação com o saber, com base na qual uma série de práticas podem se desenvolver” (Kohan, 2009, p.24). Desta relação com o saber que precisa de outros para desenvolver-se, aprofundar-se, Sócrates, segundo Kohan (2009), conceitua a filosofia que nasce dessa tensão entre ensinante e aprendizes, da seguinte maneira: “[...] A filosofia é, para Sócrates, algo assim como uma condição para poder desdobrar certo caminho no saber. [...]” (ibidem, 2009, p.24).

Este exercício nos parece importante porque é um exercício de

escuta de si e do outro, que permite repensar os próprios pensamentos. Assim, considerando o exercício teórico, sobretudo, rigoroso e radical, que caracteriza o pensamento filosófico, a fala aparece como um oxigênio que permite à filosofia continuar ativa, não somente na vida do filósofo, mas também na vida dos que se dispõem a pensar com ela.

Sem propósito pedagógico, o filósofo ateniense cria uma espécie de escola, não qualquer escola, ou uma institucional, ou num prédio fechado. Com Sócrates, a filosofia ensina que a escola não é um lugar que se pretende como condição para ensinar o que as pessoas ainda não sabem, mas saberão. A escola socrática afirma a ignorância como potência da sabedoria. Nesta escola, considerar-se sábio é sinônimo de impotência, preguiça, não amor ao saber. No entanto, ao contrário, o não sábio é o homem ativo, pois sabe da sua ignorância. Essa inversão na ordem do saber, em que o filósofo outorga à ignorância autoridade, é infinitamente grande. Neste contexto, segundo Kohan (2009), “[...] o ignorante sabe; o sábio ignora. Tamanho sacrilégio. A ignorância não é o que parece, somente uma negatividade, pode ser todo o contrário, a afirmação que torna possível o saber, o pensamento, enfim, uma vida digna para os seres humanos” (pp.25-26). Todavia, esta “pedagogia socrática” é uma desonra para os sistemas de ensino de grande parte das escolas em nosso território porque afirmar a ignorância não parece uma pedagogia que sirva aos interesses externos ao próprio sujeito do conhecimento.

Examinar, refutar, questionar, viver filosoficamente é o que a filosofia faz, é o ofício do filósofo:

Essa é uma questão que pode interessar profundamente a um professor de filosofia, sem importar seu tempo e seu lugar: a filosofia, ao menos à la Sócrates, não pode não ser educativa; viver uma vida filo-

sófica exige haver-se com o pensamento dos outros e intervir sobre ele. Não há como viver a filosofia de Sócrates sem que, de certa forma, outros a vivam, sem pretender educar o pensamento. [...] A própria vida é a filosofia e sua didática. Nada há para ensinar a não ser mostrar certo modo de andar pela vida. (Kohan, 2009, pp.30-31)

Sócrates ensina que ensinar filosofia implica muita responsabilidade. Ela não pode ser ensinada de qualquer modo, assim como a vida não pode ser vivida de qualquer maneira. A filosofia como ensino é educativa, mas não qualquer educação. Ensinar filosofia exige não apenas fazer filosofia, se pensarmos que fazer tem relação unicamente com o pensamento. Sócrates ensina que a filosofia como ensino exige prática e vivência. Mais uma vez, a filosofia e a vida do filósofo são indissociáveis. Por isso, praticá-la é arriscado. Praticar filosofia não é uma atividade solitária para Sócrates. A filosofia necessita de outros. Assim, a filosofia como ensino é uma atividade que não apenas atravessa a vida do filósofo, mas a vida de outros.

Por certo, falar sobre a filosofia e seu ofício é falar também sobre educação; sobre a tensão que é se posicionar como mestre e querer sê-lo; tamanho amor, tamanha intimidade, tamanha responsabilidade. Há muito de escola na filosofia, mas, em filosofia, a escola não é um lugar onde se dissimulam saberes. Na escola que há na filosofia aqui apresentada “[...] nada há para ensinar a não ser mostrar certo modo de andar pela vida [...]” (Kohan, 2009, p.31).

DO FILÓSOFO GENEALOGISTA AO FILÓSOFO PROFESSOR

É, no mínimo, extravagante pôr neste mesmo lugar dois filósofos de estilos tão diferentes. É sabido que Sócrates ou o socratismo são, talvez, os maiores alvos de críticas presentes na filosofia de Niet-

zsche. No entanto, em muitos momentos, o filósofo alemão transparece certa admiração por esta figura que, como vimos, marcou profundamente a história da filosofia. Ambos, de fato, são filósofos situados em contextos bastante diferentes. Sócrates viveu na Grécia-Atenas entre 470 a. C.-399 a. C. e Nietzsche, na Alemanha entre 1844-1900. Sócrates viveu rodeado de pessoas. Nietzsche preferiu a sua própria companhia. Sócrates nada escreveu. Nietzsche escreveu bastante, mas poucos quiseram ler seus escritos. Sócrates teve uma esposa, filhos. Nietzsche sofreu por amor não correspondido. Viveu grande parte da vida com a mãe e a irmã. Sócrates tinha muitos seguidores e gostava de tê-los. Nietzsche teve pouquíssimos admiradores e não quis ser seguido. Sócrates saiu pouco de sua cidade. Nietzsche viajou muito por várias cidades. Nietzsche foi professor de escola e universidade. Sócrates foi professor das praças. Nietzsche foi um louco. Sócrates, um racionalista. Sócrates morreu lúcido, com todos os seus discípulos à volta lamentando profundamente sua morte. Nietzsche morreu “demente”, solitário em um quarto.

O modo de vida destes dois filósofos é muito diferente. E estas diferenças, inevitavelmente, aparecem no filosofar de cada um. No entanto, o que os aproxima é o modo como marcam a história do pensamento filosófico. Impossível passar pela história da filosofia e ignorá-los. Não obstante, ensinam que ensinar em filosofia é muito perigoso, uma vez que exige vivê-la, praticá-la, ainda que o preço a pagar seja com a própria vida. Trazê-los neste trabalho, portanto, é uma tentativa de mostrar o que dissemos na introdução sobre o enigma que é a filosofia. Com este signo, “A filosofia escapa a todas as pretensões de captura, inclusive as que surgem desde a própria filosofia. [...] Não há como encerrar num único lugar a filosofia e sua prática, seu movimento histórico, seu devir intempestivo, o que se faz em seu nome” (Kohan, 2012, p.157).

Muito infantil e, por isso, muito rico este olhar, porque ele não prescreve a tradição filosófica como uma área de conhecimento fechada em si mesma, segura de si. Pelo contrário este filósofo parece nos exigir certo trato e um olhar alargador quando se trata de colocar o artigo definido “a” para classificá-la. Por certo, nos convida a inserir o artigo indefinido “uma” para ampliar o trabalho com uma área que não aceita capturas fechadas de sentido. Em consequência disso, “[...] É bom perceber que, mesmo com sua aparência sofisticada e impenetrável, essa filosofia instituída é “apenas” um dispositivo arbitrário e contingente, com uma história que pode ser estudada, compreendida, transformada” (KOHAN, 2012, p.17).

Nietzsche (2003) lançou estes mesmos olhares à filosofia. Kohan (2012) e Nietzsche em seu século são filósofos trágicos e raros, por pensarem a filosofia pela pluralidade, não, unicamente, pela universalidade. Por isso, muitas vezes são incompreendidos, parecendo ocupar um não lugar na história da filosofia. Entre tantos adjetivos dados a Nietzsche e à sua filosofia, trágico é o que melhor nos parece sintetizar a explosão que este filósofo traz à modernidade.

Apesar de ser pouco compreendido por seus contemporâneos, deixou como legado para a filosofia, um modo de filosofar muito claro. Ou seja, toda a sua filosofia é, fundamentalmente, a crítica mais radical dos valores e do sentido do seu tempo. Na condição não de juiz, mas de genealogista, o filósofo tem como ofício escavar o valor da origem e a origem dos valores. Por outro lado, mostrar que a questão do sentido não tem sentido algum, uma vez que há sempre uma multiplicidade de sentidos. Como um genealogista, entende que a questão fundante da filosofia não é apenas de interpretação da origem dos valores, mas de avaliação. A filosofia, portanto, só tem sentido se pensada nesta dimensão. Desse modo, pensar a filosofia como instrumento de avaliação dos valores e do sentido, em Nietzsche, é uma ação que confere ao ofício do filósofo

um modo de existência ativa. Portanto, não reativa ou ressentida. Atacar os valores não tem relação com os sentimentos de vingança ou rancor. Pelo contrário. Tem relação com certo modo criativo de avaliar, que revela a mais alta conquista da filosofia - a de não renunciar à sua infância. Esta é a sua maturação.

Sobre o exposto, o filósofo Gilles Deleuze (1976) escreve que, em Nietzsche, “[...] O pluralismo é a maneira de pensar propriamente filosófica [...]” (Deleuze, 1976, p.5), cujo objetivo é o seguinte: “[...] Nietzsche espera muitas coisas desta concepção de genealogia: uma nova organização das ciências, uma nova organização da filosofia, uma determinação dos valores do futuro” (p.4). Por isso, toda a sua filosofia é um pensar a marteladas.

Filosofar com o martelo é como uma criança que desmonta um enorme quebra-cabeça no sentido de entender quais valores o constituem. No entanto, a questão do valor não está simplesmente na origem. Se o trabalho de escavar a origem dos valores está no entendimento de que a questão do sentido nada mais é do que uma infinidade dele, em Nietzsche, o filósofo precisa ter bons olhos. Ou seja, ter os sentidos muito aguçados. O quebra-cabeça está para ser interpretado. Mas com quais olhares ousamos fazê-lo?

Você sabe que, no humor, as explicações só servem para atrapa-lhar. Uma anedota explicada é uma anedota que perdeu a graça. O riso brota do prazer da surpresa. Não vou explicar. Você se lembra da estória do Andersen, “As roupas novas do rei”, não? Tudo terminou quando um menino entrou em cena. Ignorava etiquetas, respeitabilidades, convenções. Mas tinha bons olhos. E berrou, pra todo mundo ouvir: “O rei está nu” (Alves, 1980, p.18).

Essa maneira excepcionalmente grande de se colocar no mundo pa-

rece-nos muito importante por abrigar uma figura incomum –criança– como um sábio, exemplificado por Rubem Alves (1980) através da história contada pelo poeta dinamarquês Andersen. Essa figura incomum se situa para além das convenções linguísticas e comportamentais como certo e/ou errado, do que se deve ou não dizer e fazer, além do como se deve dizer e fazer. O sábio, nesse sentido, é um transgressor de regras daquilo que é entendido como “bem viver” e “bem pensar.” Esta relação do menino com o que ele vê reporta-nos ao que Nietzsche (2014) escreveu acerca do espírito livre do sábio: “[...] Valorosos, despreocupados, zombeteiros, imperiosos; assim nos quer a sabedoria.” (Nietzsche, 2014, p.60). Assim precisa ser o sábio. Se há uma finalidade no sábio, talvez seja fazer rir. Provocar gargalhadas. Pois elas quebram as normas, diluem as verdades dos discursos congelados, permitindo, assim, que as ideias dancem, ignorando os sérios métodos que supõe pensar.

O sábio, tal qual uma criança, tem a potência da linguagem como uma experiência que surpreende, por isso, assusta! Nesse sentido, Nietzsche arrisca-se ao erro porque se assume nesse jogo em que a criação de novos sentidos para a filosofia, a vida, passa inevitavelmente pela desordem dos valores. Desse mesmo modo, a filosofia é movimento, delírio, desconforto.

Todavia, o filósofo não tem a pretensão de melhorar a humanidade, mas que, pela superação de um modelo majoritário de conservação, surjam alternativas que não resumam o pensamento apenas em conceitos metafísicos, estabelecendo um fim último à vida, mas como um grande fluxo de aprendizagens que, ao criar enigmas, a potencialize. Isto posto, o filósofo anuncia: “vede; eu vos ensino o Além-Homem: “É ele esse raio, essa loucura” (Nietzsche, 2014, p.20), que faz da interpretação a arte de ensinar em filosofia.

Como vemos, Nietzsche (2014) opera em seu tempo, diante de seus contemporâneos, com uma postura não de dono de um saber, mas incorpora um modo artístico para filosofar. Com essa postura, inaugura filosofias dos sentidos, das gargalhadas infantis. Nietzsche sorri das certezas do homem moderno como modo de compreender seu tempo. Assim, volta seu olhar para outros lugares, recorrendo aos pré-socráticos, entre os quais deu especial atenção ao filósofo Heráclito.

O filósofo grego compreendia a experiência como algo “[...] que se concatena. E, ainda que a expressão se concatene, muitos vivem como se cada um tivesse uma experiência separada” (Heráclito, 2013, fragmento 13, p.23). E completa que “O sentir é aquilo em que se concatenam todas as coisas” (ibidem). Assim, se todas as coisas, assim como a vida, estão intimamente ligadas a um todo, não nos interessa fragmentá-la para obter resultados também fragmentados.

Nietzsche (2014, p.26) considera, portanto, que estudar a cultura alemã sem recorrer à ideia que os pré-socráticos tinham sobre a vida acabaria caindo no mesmo erro de seus pares, pois entendia que “Para ver muitas coisas, é necessário aprender a olhar para longe de nós: esta dureza é necessária para todos os que escalam os montes”.

Nesse contexto, inaugura um modo de olhar permeado por movimentos e fluidez, por cheiros, cores e sabores. Essa mudança de lugar, a que estamos chamando de artística, parece-nos fazer nascer um olhar novo diante do modo como seus contemporâneos interpretavam a vida humana. Pois, para Nietzsche (2014), nas palavras de Heráclito, “Ninguém, entre todos aqueles cuja expressão ouvi, chegou a isso - a reconhecer que a sabedoria está separada

de todas as coisas.” (Heráclito, 2013, fragmento 17, p.33). Assim, a vida é a própria experiência. Na filosofia de Heráclito, assim como para a filosofia de Nietzsche, conhecimento e vida são experiências inseparáveis. É nessa fonte que Nietzsche bebe e interpreta o seu tempo.

Este espírito representa uma afirmação incansável de certo modo de vida que se afirma na pluralidade de sentidos de cada acontecimento vivido; um modo de pensar e viver aberto. Destarte, o projeto político-pedagógico de Nietzsche (2014) sugere a superação do instinto de conservação de um modelo que é mantido por uma tradição que nega esta pluralidade em nome da segurança da razão.

Como professor de filologia, Nietzsche sente os graves problemas que é pensar nas instituições de ensino quando se espera que os estudantes tenham “[...] três qualidades: ele deve ser calmo e ler sem pressa, não deve privilegiar a si e a sua “cultura”, não deve, enfim, esperar por encerrar um quadro de resultados [...]” (Nietzsche, 2003, p.46). Infelizmente, quase não havia esse tipo de leitor, uma vez que, em seu tempo, a exigência das instituições era com a formação técnica, utilitarista. O professor Nietzsche descobre que as escolas de seu tempo não estavam preparadas nem dispostas a desenhar outros objetivos para filosofar em educação.

Os *Escritos Sobre Educação* (2003) pertencem ao período da juventude de Nietzsche, quando ele acabava de completar 27 anos. Estes escritos compõem cinco conferências em que o jovem Nietzsche, entre janeiro e março de 1872, pensa a educação de seu tempo. Estes escritos são pouco conhecidos no cenário pedagógico e filosófico, talvez porque falam que os professores devem se autoeducar antes mesmo de pretender educar alguém. Esta postura educativa não aceita um modelo fundacionista que deva ser seguido

porque “[...] O discurso educacional está cheio de pretensões para salvar a educação, para formar as crianças como elas necessitam e para fazer das escolas instituições que realizem as utopias mais nobres e bem-intencionadas. [...]” (Kohan, 2007, p.132). Deslocada destas utopias maiores que, muitas vezes, criam receitas e planos para ensinar, a inexperiência se coloca como aliada para outro modo de pensar as instituições de ensino.

Nietzsche (2003) abre suas conferências em forma de relato de experiência. Como um pensador que cria, por isso, não repete, prefere a beleza de filosofar de que só os enigmas dispõem. Inicia suas conferências contando sobre um encontro casual às margens do Rio Reno, quando, ainda jovem recém-chegado na universidade de Bonn, teria encontrado um filósofo e seu discípulo. Neste encontro, fala-se sobre desejos, planos e de uma profunda vontade de criação; um novo modo de filosofar e escrever nos estabelecimentos de ensino alemães. O fato é que este acontecimento casual, essa experiência construída no encontro, foi um gesto inaugural para que Nietzsche (2003) pudesse provocar nos ouvintes o desejo de pensar o pensamento filosófico em educação, mas sem pretensões morais e fundacionistas. Em vista disto, ressaltamos que:

[...] Embora suas considerações estivessem dirigidas para as escolas e universidades alemãs, que, certamente, apresentam traços bastante específicos, acreditamos que seja possível aventar a hipótese de que uma parte importante de suas críticas guarda ainda uma grande atualidade e pode ser aplicada em outros contextos, pois lida com a educação na modernidade, que não é uma realidade específica da Alemanha, e porque algumas tendências pedagógicas que ele descortinou na sua época se tornaram critérios de políticas educacionais em muitos outros lugares, no Brasil, por exemplo. (nota do tradutor, 2003, p.33)

Os problemas que o filósofo encontra, de fato, assemelham-se aos

que temos em nossa América. Todavia, além dos interesses mercadológicos e ideológicos com que Nietzsche (2003) se deparou, em nossa América enfrentamos outros tantos, como problemas de acesso e permanência, por exemplo. É grande a ausência de estruturas mínimas nas escolas e universidades em nossa América. A ausência de pagamento de salários ou salários muito baixos dos professores, a falta de merenda escolar, a ausência de energia elétrica e água potável em muitas escolas, o difícil acesso à escola/universidade, a falta de transporte, enfim, poderíamos enumerar dezenas de negligências e irreflexões. A educação, já na *pólis* de Sócrates, é atravessada por certo poder político que não mede esforços para deslegitimar instituições ou qualquer espaço de ensino que se pretenda questionador.

No entanto, Nietzsche (2003) se coloca como ignorante em “resolver” os problemas que fundamentam o ensino. Essa postura lhe permite desnudar-se da pretensão de apresentar soluções para os problemas que ele enfrenta tanto na Universidade em que leciona, quanto fora dela, pois considera que pensar a educação “[...] é tão sério, tão importante e, em certo sentido, tão perturbador que eu próprio, como vocês, me voltaria de boa vontade para o primeiro que me promettesse ensinar algo a respeito disso por mais jovem que ele fosse” (Nietzsche, 2003, p.48). Esta postura de Nietzsche (2003) desautoriza certo modo de pensar a educação que resulte em prestação de contas ao Estado e aos ideais “coletivos” que visam a colocar a educação como utilitária dos interesses de uma sociedade manca e ressentida. Por isso, destruir com valores que impeçam os estudantes de pensar é uma proposta de ensino de que o filósofo não abre mão.

[...] Não prometo quadros e novos horários para os ginásios e as escolas técnicas, admiro bem mais a natureza poderosa daqueles que são capazes de percorrer toda a via das profundezas da experiên-

cia até o cume dos verdadeiros problemas da cultura, e inversamente destes cumes até os porões dos regulamentos mais áridos e dos quadros mais esmerados; mas fico satisfeito se, estafando-me, tiver subido uma montanha de alguma importância; e se posso gozar de um horizonte mais livre, não poderei jamais neste livro satisfazer os amantes de quadros. (Nietzsche, 2003, p.46)

Nietzsche (2003), ao se propor pensar a educação sem prometer um projeto ou uma didática, não oferece normas ou um caminho seguro para encontrar respostas seguras para a educação. O filósofo prefere pensar com os enigmas porque esta é “[...] a natureza poderosa daqueles que são capazes de percorrer toda a via das profundezas da experiência” (p.46). Desse modo, o que o filósofo faz é pensar a educação de modo que as experiências de pensar possam falar por si mesmas, sem que os planos pedagógicos pensados como meios para “consertar” o que está “errado” sejam o desenho que tragam “soluções” como um fim para pensar em educação. Neste contexto, o filósofo revela nas entrelinhas que está problematizando a educação de seu tempo em outras bases. Portanto, como um “inexperiente”, um “estranho”, reconhece-se como incompletude, falta, ou seja, um sujeito menor, frente aos problemas educacionais de seu tempo.

CONSIDERAÇÕES

Pensar a filosofia como uma atividade educativa em nossa América, nos convoca a questionar o papel da filosofia como uma área do saber expressa nos currículos institucionais como emancipadora dos estudantes, portanto, da sociedade. Neste contexto, é interessante perguntar-nos: qual a razão pela qual dos setores mais conservadores sustentarem a ideia de que a educação, necessariamente, tem o dever de acabar com as injustiças sociais, no

entanto, quase sempre fracassam? Por outro lado, suas intenções se justificam na maneira como gerenciam e encaminham as ações educativas que buscam atender, considerando valores, crenças, ideais e regras socioeducativas, as demandas deste mesmo Estado burocrático. No entanto, se a formação dos indivíduos passa por estes valores, como podem ocorrer a crítica e os ideais de emancipação nos espaços de ensino institucionalizado? Questionamos: Crítica de quem? Para quem? Para quê? Emancipação de quem? A serviço de quem? Quando a filosofia é institucionalizada, o que esperar dela?

Os filósofos Sócrates e Nietzsche, ainda que não se coloquem claramente na condição de formadores, assumiram um compromisso com a transformação do pensamento. De fato, a relação entre filosofia e formação não é simples. É certo que ela fracassa na condição de formadora, quando cria hierarquias, quando apresenta dificuldades em manejar o pensamento em lugares em que não garante base segura. Segundo Sócrates, temos como exemplo a poesia, a técnica, a política. Segundo Nietzsche, quando ela não se coloca como crítica e avaliadora dos valores que sustentam os pilares do conhecimento que ela própria produz.

Quando se trata da filosofia, pensar não é um ofício simples. Quando se trata do filósofo, pensar *em* e *a* educação, os contrastes são evidentes. Mas quando a filosofia se coloca aberta, receptiva, ela propõe que ensinar e aprender filosofia são oportunidades de transformação do que se é para o que se pode ser. Essa política filosófica não tem compromisso com uma política específica ou com uma transformação social em substituição a outra, mas abre a possibilidade de criação de um novo estado de coisas. Na filosofia socrática, esta concepção de formação como transformação é bastante clara.

Em Nietzsche (2014), a educação tem a ver com a atenção aos ideais que colocam o pensamento como acabado e resolvido. Segundo ele, esta educação representa o espírito do camelo e do leão; modelo de arquétipo que adoece o pensamento plural. Mas o modo como o filósofo brinca com estes ideais abre a possibilidade de inversão dos valores. Desse modo, Nietzsche (2014) afirma a minoridade do pensamento como a experiência mais potente da filosofia na condição de formadora. Desse modo, o professor Nietzsche (2014) deseja criar novos valores. Por isso, não fala a mesma língua.

Como sabemos, há muitos Sócrates e muitos Nietzsche na escrita e na fala dos mais variados filósofos. Há muitas tensões e intenções nesse exercício de pensar a filosofia como modo de vida que ambos trilham, cada um a seu modo. Nem todos ousaram pagar com a própria vida o preço de pensar filosoficamente, não que outros não tenham corrido riscos. Como vimos, é inevitável o risco quando se trata de pensar em filosofia. O fato é que suas contradições e o modo como jogam o jogo do pensamento suscitam em nós o desejo de manter viva uma filosofia como filosofar que implica a própria vida e a vida de outros.

Duas questões provocaram a escrita deste texto. O que de filosofia tem na educação? E o que de educação tem na filosofia? Vemos com Sócrates que a filosofia nasce com princípios educativos, uma vez que temos uma relação entre um mestre que ensina e outros que aprendem com o mestre. Sócrates, como mestre, aparece na condição de quem sempre ensina, mas não aprende. Do outro lado da ponta, os discípulos aprendem. Mas, mais do que isso, aprendem a desaprender. Sócrates os auxilia no exercício de examinar o próprio pensamento, refutar argumentos imprecisos. Há, portanto, certo modo educativo em filosofia com suas tensões constitutivas, mas há. Em Nietzsche, temos um professor incompreendido e, por

isso, rejeitado. Sua linguagem parece não alcançar o raciocínio dos que pensam em seu tempo. Nietzsche ensina, mas parece escolher seus leitores e seus ouvintes. É um filósofo que filosofa para todos e para ninguém. Nietzsche representa muitos professores de filosofia que, nos espaços educativos do nosso tempo, optam pelo silêncio por serem incompreendidos por seus estudantes e gestores.

Sobre o que há de filosofia na educação, vemos que há uma força crescente que luta por seu completo silenciamento nos espaços de ensino formais. No Brasil, temos a nova lei do ensino médio número 13415/17. O Plenário da Câmara dos Deputados e do Senado concluiu a votação da Medida Provisória 746/16, que reformula o ensino médio, segmentando as disciplinas segundo áreas do conhecimento e propondo a implementação do ensino integral com apoio financeiro da União ao setor público, mas sem consulta popular.

Mais do que nunca a filosofia como ensino, como transformação do pensamento, caminha cada vez mais para o seu desaparecimento da educação básica no Brasil. A consequência disso é que ela volte a ser uma disciplina estritamente acadêmica e, por isso, cada vez mais distante da escola, das crianças, da juventude.

Ao tentar subverter sua ordem para pensar em educação e as marcas que esta subversão nos deixa, conferimos o caráter revolucionário e mobilizador lançado pelos filósofos que trouxemos neste trabalho. Mais do que ensinar filosofia, os filósofos provocam uma educação filosófica. Como um enigma, sugerem pensar segundo seu ofício, seu lugar de ensinante. Por outro lado, deixam brechas para que pensemos uma nova relação com quem aprende e com o lugar que ensinam. Em nossa América, temos muitos materiais para vivenciar modos de filosofar, de vida, de escola, de professores e estudantes com realidades e pensamentos distintos, assim

como Sócrates e Nietzsche. Mas quando surge a oportunidade de dialogarem, criam condições que tornam as diferenças um dispositivo para pensarem juntos a educação e a filosofia. A filosofia como educação. A educação como filosofia.

Consideramos que pensar não somente *a partir*, mas *com* as nossas diferenças, seja um início interessante não somente no sentido de inventar uma filosofia ou uma educação latinoamericana, mas que o problema é muito mais profundo que este, uma vez que a nossa história traz muitas particularidades que, como sinalizamos no início deste estudo, não cabem aqui. Por isso, especialmente, ratificamos a urgência de enfrentar os enigmas que os filósofos que aqui trazemos nos deixam e, sobretudo, pela infância que habita na filosofia de cada um deles e de estarmos atentos para enfrentarmos as diferenças que tornam a educação em nossa América singulares, e, ao mesmo tempo, de estarmos abertos para novas questões que ampliem este debate.

REFERÊNCIAS

- Alves, R. (1980). *Conversas com quem gosta de Ensinar*. São Paulo, Brasil: Editora Cortez.
- Deleuze, G. (1976). *Nietzsche e a Filosofia*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Rio.
- Heraclito (2013). *Fragmentos Contextualizados*. São Paulo, Brasil: Odysscus Edições
- Kohan, W. (2009). *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. São Paulo, Brasil: Belo Horizonte, editora Autêntica.
- Kohan, W. (2007). *Infancia, Política y Pensamiento: Ensayos de filosofía*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Kohan, W. (2011). *Sócrates e a educação: o enigma da filosofia*. São Paulo, Brasil: Belo Horizonte, editora Autêntica.
- Kohan, W. (2012). *Filosofar: aprender e ensinar*. In: *A vida filosófica*

como problema para a filosofia. São Paulo, Brasil: Belo Horizonte, editora Autêntica.

Léxico de Nietzsche (2014) Organizado por Christia Niemeyer. Título original: Nietzschelexikon. Vários tradutores. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

Nietzsche, F. (2014). *Assim Falava Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. São Paulo, Brasil: Edições Vozes.

Nietzsche, F. (2003). Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino. Obras incompletas. 3 Ed. São Paulo: Abril Cultural.

Platão (1999). *Apologia de Sócrates*. São Paulo: Editora Nova Cultura Ltda. (Coleção - Os Pensadores).

Cómo citar este artículo:

Da Silva, C.P. (2018). Quais as potencialidades da filosofia como ensino em nossa América. En J. D. Hernández Albaracín., y M.L. Peñaranda Gómez. (Eds.), *Pedagogías contemporáneas: miradas divergentes al mundo escolar* (pp.85-111). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.