

ALEJANDRO CERLETTI E O ENSINO DE FILOSOFIA¹

Cesar Romero Amaral Vieira^{2,3}

cr154vieira@gmail.com

Danilo Rodrigues Pimenta^{4,5}

daniilorodriguespimenta@gmail.com

Resumo: Com o objetivo de responder à questão sobre quais são as condições para que aconteça um filosófico ensino de filosofia, busca-se o diálogo com a obra *O ensino de filosofia como problema filosófico*, de Alejandro Cerletti. Critica-se o que ele denomina “pergunta filosófica” e valoriza-se sua proposta de ensino de filosofia como ensino da repetição criativa. Para construir esta proposta de um filosófico ensino de filosofia, faz-se também a apropriação do conceito camusiano de embarcamento, utilizado por Albert Camus para descrever o compromisso do artista com sua criação. É a partir do embarcamento que se pensa o compromisso docente com seu filosofar e com o filosofar de seus alunos. Enfim, defende-se que o filosofar deve ser compreendido como repetição criativa, como uma crítica à tradição filosófica, e, desse modo, o ensino de filosofia, acima de desafios pedagógicos ou uma questão de método, deve ser compreendido como uma problemática que deve ser tratada filosoficamente a partir do diálogo crítico e criativo com a história do pensamento filosófico, ou seja, a partir da noção de repetição criativa.

Palavras-chave: Embarcamento, Ensino de Filosofia, Pergunta filosófica, Repetição criativa, Alejandro Cerletti.

¹ Recebido: 15-08-2023/ Aceito: 18-11-2023/ Publicado on-line: 15-12-2023.

² É professor na Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), Piracicaba, São Paulo, Brasil.

³ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5688-9927>.

⁴ É professor na Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), Piracicaba, São Paulo, Brasil.

⁵ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5013-5622>.

Introdução

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 quem a faz. O ensino filosófico é 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. É nessa direção que afirma Cerletti (2009, p. 10, grifo no original): “toda formação docente deverá ser, em sentido estrito, uma constante autoformação. E toda autoformação supõe, em última instância, uma *trans*-formação de si”.

A preocupação de Cerletti é com o ensino de filosofia na educação formal, ou seja, aquele que é prescrito, regulado e controlado pelo Estado. Na educação formal, nos diferentes níveis, o ensino de filosofia se configura como uma transmissão do já pensado, e essa reconhecimento resulta em um impedimento do pensar. Reconhecemos a importância de analisar o ensino de filosofia nos diferentes níveis de ensino, assim como na educação informal e não formal. Mas a fim de cumprir o objetivo proposto neste texto, nossa preocupação

estará centrada no ensino formal de filosofia oferecido em nossas universidades.

Em nosso cenário acadêmico, há professores que assumem a filosofia como uma forma de vida, e outros que a consideram um campo técnico profissional. Há professores que têm suas aulas centradas na mera compreensão conceitual de pensadores consagrados pela tradição, enquanto outros, uma minoria, buscam uma intervenção filosófica em sala de aula. Nem sempre, em nossos Departamentos de Filosofia, o ensino de filosofia vem acompanhado de uma intervenção filosófica, e é pouco comum o trato filosófico em sala de aula. A questão que levantamos, acompanhando a leitura de *O ensino de filosofia como problema filosófico*, é: quais são as condições para que aconteça um filosófico ensino de filosofia, em que história da filosofia e criatividade filosófica caminhem juntas?

Desde o surgimento da filosofia houve uma preocupação com seu ensino, que esteve ligado ao próprio desenvolvimento da filosofia, que ocorre pelo ato de filosofar (Popper, 1975). Contudo, a partir da modernidade a filosofia passou a integrar os oficiais sistemas educativos, iniciando, portanto, o processo de institucionalização e a dimensão estatal do ensino de filosofia. Assim pondera Cerletti (2009, p. 13):

Os mestres ou professores já não transmitem uma filosofia – ou a sua filosofia –, mas agora, para além do grau de liberdade que tenham para exercer essa atividade, ensinam “Filosofia” de acordo com os conteúdos e os critérios estabelecidos pelos planeamentos oficiais e pelas instituições habilitadas para tal.

O processo de institucionalização vai redefinindo o ensino de filosofia e, com suas exigências programáticas, empobrece a reflexão sobre o seu sentido e sobre seu significado, e dessa maneira acostuma-se a entender a filosofia e seu ensino como transmissão de conteúdo, marcado por uma educação bancária (Freire, 1987), em que os educandos recebem, memorizam e repetem as informações recebidas pelo professor: “Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (Freire, 1987, p. 33). Para contrapor-se a essa concepção, é necessário o trato filosófico nos cursos de filosofia, pois é importante não se limitar a uma educação bancária do ensino de filosofia. Nem todo ensino de filosofia é filosófico: “Um curso de filosofia poderá situar-se *na* filosofia ou desenvolver-se *sobre* a filosofia” (Cerletti, 2009, p. 18, grifos no original). Ou, como disse Oswaldo Porchat (2010, p. 1, grifos no original), pensando o ensino de filosofia no Brasil: “Estamos aqui começando o II Encontro de Pesquisa na Graduação de Filosofia. E a pergunta imediatamente nos acode: *pesquisa em Filosofia ou pesquisa em História da*

Filosofia?”.

O ensino de filosofia, dependendo de como é trabalhado, pode ser ou expressão de seu divórcio com o ato de filosofar, caracterizado por uma educação bancária da história da filosofia, ou uma atividade propriamente filosófica, se o filosofar é o motor desse ensino. Nessa última possibilidade, o filosofar do professor pode contaminar filosoficamente os alunos, e o filosofar dos alunos, igualmente, pode contaminar o filosofar do professor, ocorrendo, portanto, uma retroalimentação filosófica. É desejável que essas contaminações sejam constantemente atualizadas em novas contaminações.

Meursault, protagonista de *O estrangeiro*, diz na prisão que poderia viver dentro de um tronco de árvore, e que para isso, bastava se acostumar a essa situação, tudo é uma questão de hábito. Acostumou-se, em nossos estabelecimentos de ensino, a viver dentro de um tronco de árvore, a viver sem movimento, em uma vida em que falta justamente um pouco de vida. Abordar essa situação com o olhar voltado para o ensino de filosofia será nossa preocupação nas próximas páginas.

Embarcamento e ensino de filosofia

Sobre o ensino de filosofia em nossos cursos de graduação, dizem Tugendhat e Souza (2004, p. 331): “a única coisa que vou poder fazer é explicar por que

ele [o filósofo estudado em sala de aula] está errado nisso, errado naquilo... E é isso o que os estudantes têm que aprender”. É com a tradição de criticar a tradição (Palácios, 1993) que há vida e movimento nos cursos de filosofia. Nesse sentido, devemos refletir sobre a crítica filosófica, quando permitida pelas instituições de ensino. Como enfatiza Julio Cabrera (2013, p. 81) em seu *Diário de um filósofo no Brasil*: “Qualquer sinal de vitalidade filosófica é visto hoje como uma amostra de ‘falta de seriedade’”. Sobre a mirada crítica que a filosofia exige e o ensino institucionalizado, questiona Cerletti (2020, p. 89) em seu último livro: “Como incorporar o pensamento e a atitude questionadora à estrutura formal de repetição de saberes e de práticas que constituem uma instituição educativa (e que tem como objetivo central a ordem vigente da sociedade a que pertence)?”.

Em relação ao ensino de filosofia, adotam-se, muitas vezes, posições acríticas e ingênuas sobre o que ensinar e como ensinar:

O “como”, em geral, é visualizado separadamente daquilo que se ensina, e o ensino estaria suficientemente garantido, para alguns, pelo domínio dos conhecimentos filosóficos do professor; para outros, pelo domínio de determinados recursos didáticos. A maior ou menor importância concedida a uma ou a outra opção pode definir o perfil do ensino. (Cerletti, 2009, p. 15)

A ênfase historiográfica no ensino de filosofia pressupõe que as teorias filosóficas sejam conteúdos a serem ensinados, a serem transmitidos e, como conteúdos, há maneiras comuns de ensiná-los:

Haveria consequências didáticas diferentes se supuséssemos, por exemplo, que a filosofia é essencialmente o desdobramento de sua história, ou se a entendêssemos como desnaturalização do presente; se consideramos sua atividade como cuidadosa exegese de fontes filosóficas, ou como um exercício problematizador do pensamento sobre todas as questões; [...]; ou se assumimos que ela serve para fundamentar a vida cidadã ou para encarnar uma crítica radical da ordem estabelecida, etc. (Cerletti, 2009, p. 17)

A construção da experiência filosófica é função do docente, mas, para isso, é necessário que fique claro qual é a proposta filosófica do curso e quais as condições para que ela possa ser posta em prática, ou ao menos ser tentada. Não seria o mesmo compreender a filosofia como uma cuidadosa atividade de exegese de obras da tradição filosófica ou como uma singular experiência do pensamento, que encarna uma crítica radical da própria história do pensamento filosófico. Pensamos que um curso de filosofia não deve ser centrado no que se sabe, mas no que se busca. É dessa maneira que filosofia e filosofar se encontram unidos em um movimento em que a prática filosófica e o ensino de filosofia se unem em uma simbiose.

Nesse contexto, o compromisso do docente se configura como um embarcamento com o fazer

filosófico. Albert Camus, nos *Discursos da Suécia*, em virtude de sua rejeição à literatura engajada, ao se referir ao compromisso do artista com a sua criação, prefere o termo *embarqué* [embarcado] ao termo *engagé* [engajado]. Segundo a análise de Rey (2000, p. 69, grifos nossos), “o engajamento seria, por parte do artista, uma atitude voluntária que implicaria um sacrifício de sua arte, o embarcamento resulta de *uma situação em que não há escolha, ele não tem o direito de fugir*”. Camus (1965a, p. 1079) nos diz, nos *Discursos da Suécia*, que “não se trata, para o artista, de um engajamento voluntário, mas antes de um serviço militar obrigatório”. É esse embarcamento com o filosofar que o docente deve ter em sala de aula para construir um filosófico ensino de filosofia.

Sem o embarcamento ocorre um divórcio entre ensino de filosofia e filosofar. Por outro lado, com o embarcamento, a sala de aula se configura como um espaço de retroalimentação filosófica. O embarcamento descreve o compromisso do docente com o filosofar (seu e de seus alunos). É uma via de mão dupla, com uma retroalimentação filosófica, em que tanto o professor quanto os alunos se beneficiam – um processo em que o aluno aprende com o filosofar do professor, e o professor, com o filosofar do aluno. Ainda que os primeiros exercícios filosóficos sejam desajeitados, isso não significa que seja motivo para não o fazer.

Com efeito, Porchat (2010, p. 30-31) assim diz sobre a iniciação filosófica:

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.

Nossa proposta para o ensino de filosofia exige que o professor filosofe em seus cursos e que seus alunos tenham a liberdade para pensar filosoficamente, para criar a partir de suas angústias: “Talvez o destino de todo curso filosófico seja transformar-se em uma oficina de pensamento, em um espaço de reflexão compartilhada” (Cerletti, 2020, p. 136). Ensina-se a filosofar filosofando, ou, nas palavras de Alejandro Cerletti (2009, p. 19, grifos no original), “todo ensino

filosófico consiste essencialmente em uma forma de *intervenção filosófica*". Cabe ao professor, com seu filosofar, apresentar o movimento do pensamento ao aluno e inseri-lo nele, e não apenas transmitir os resultados do movimento de outro. O docente precisa levar os filósofos estudados à sala de aula, suas obras, respostas e movimentos do pensamento, para seu próprio movimento do pensamento, para seus próprios tormentos e, em diálogo, buscar novas respostas. Portanto, o embarcamento carrega consigo uma preocupação com a alteridade no ensino de filosofia.

Em seu *Diário de um filósofo no Brasil*, Julio Cabrera (2013, p. 81) diz que em nossas instituições “não se espera que ninguém desenvolva uma filosofia, e se alguém tentasse fazê-lo seria mal avaliado, e considerado irresponsável”. No meio acadêmico há poucos espaços para a intervenção filosófica, para a intervenção autoral nos saberes estabelecidos, que implique uma forma de construir e de reconstruir a própria filosofia. Contudo, apesar desse cenário, Alejandro Cerletti (2020, p. 117) destaca o compromisso irrenunciável do professor e da professora com um filosófico ensino de filosofia, que outorgue sentido ao seu ensino – a isso chamamos de embarcamento:

A tarefa irrenunciável do professor-filósofo e da professora-filósofa é inventar condições para que sejam factíveis encontros entre os saberes existentes e o pensamento, e também, entre pensamentos,

emoções, desejos. A filosofia é um pouco de tudo isso. Que um encontro se realize não depende apenas do docente, já que, como tenho sustentado, em todo encontro há uma dimensão aleatória que é impossível prever.

A história da filosofia é a história da crítica ao passado filosófico. Ao olharmos para a tradição filosófica, percebemos uns filósofos negando outros, opondo-se a outros, pensando com outros, partindo de outros e contra outros. É essa postura crítica perante a tradição que deve permanecer para que a filosofia continue. É isso que os filósofos fazem e, se queremos formar filósofos, é necessário o embarcamento docente em sala de aula.

Sobre o perguntar filosófico

Para Cerletti, o filosofar é constituído a partir de perguntas e respostas, ou seja, há um perguntar filosófico que constitui tanto o filosofar quanto o ensinar a filosofar. Nessa direção, afirma o filósofo argentino, “um curso filosófico deveria constituir-se em um âmbito em que possam ser criadas as condições para a formulação de *perguntas filosóficas*, e no qual se possa começar a encontrar algumas respostas” (Cerletti, 2009, p. 21, grifos nossos). E mais adiante, continua: “o que faz com que, em última instância, uma pergunta ou questionamento seja ‘filosófico?’” (p. 23). Segundo Alejandro Cerletti (2009, p. 24, grifos nossos),

é possível perguntar “que é a vida?”, “que é a morte?” ou “que é a justiça?” *sem intenção filosófica*. “Que é a vida?” ou “que é a morte?” são perguntas que podem ser respondidas tecnicamente desde a perspectiva da medicina ou da biologia; “que é justiça?” pode ser respondido desde o direito, etc., e essas respostas podem satisfazer a inquietude de quem pergunta.

Como dissemos, não pretendemos fazer uma leitura apologética ou desatenta dos textos de Alejandro Cerletti, mas buscar um diálogo crítico e criativo. Assim, nosso propósito é dialogar a partir de nossas inquietações. Nessa direção, questionaremos o perguntar filosófico que ele propõe. Para Cerletti (2009, p. 24), o que faz uma pergunta ser ou não filosófica é a intencionalidade contida nela própria. Mas, se é a intencionalidade que faz a pergunta ser filosófica, não podemos dizer que a pergunta é filosófica, pois, nesse caso, o que é filosófico é a intencionalidade daquele que pergunta, e não a própria pergunta. Para o filósofo argentino, o questionamento contendo uma intencionalidade filosófica se enraíza no saber e, por isso, não aceita de imediato uma resposta. Nessa direção ele afirma: “o perguntar filosófico não se conforma com as primeiras respostas que costumeiramente são oferecidas, que, em geral, interrompem o perguntar pelo aparecimento dos primeiros supostos” (2009, p. 24). É certo que o filósofo, geralmente, não aceita de imediato a primeira resposta, mas isso não é diferente do que ocorre em outros campos do saber. É comum o

cientista aceitar de imediato a primeira resposta? E um literato se sentiria satisfeito com a primeira versão de seu livro, ou o mais comum é que ele volte várias vezes a esse texto até chegar a uma versão satisfatória para publicá-lo?

Segundo Cerletti, o perguntar filosófico não se satisfaz com a primeira resposta nem alcançará uma resposta definitiva: “Em sentido estrito, o perguntar filosófico não se detém nunca, porque, para um filósofo, o amor ou o desejo de saber (a *filo-sofia*) nunca é preenchido” (2009, p. 25), ou seja, a pergunta filosófica consiste em uma inquietude que, por não aceitar as primeiras respostas, abre o horizonte do que se diz, abre as respostas em novas perguntas, e essa atitude insistente de reperguntar caminha em direção à criação conceitual. O filósofo é, portanto, um recriador de questões, um recriador de problemas, que irá alimentar sua constante busca. Contudo, a busca e a impossibilidade de uma resposta plenamente satisfatória e definitiva não são restritas à filosofia, pois em outras áreas do saber uma resposta torna-se um reperguntar, torna-se um novo tormento que, novamente, movimenta aquele que pergunta em direção a novas respostas. No prefácio à segunda edição de *O avesso e o direito*, disse Albert Camus (1965b, p. 5-6): “cada artista conserva dentro de si uma fonte única, que alimenta durante a sua vida, o que ele é e o que diz. [...] Sei que

minha fonte está em *O avesso e o direito*". Com essa passagem, Camus nos mostra que uma resposta (no caso, um texto de literatura) também permanece como um constante reperguntar.

Concordamos com Cerletti que a resposta que o filósofo constrói a partir de seu questionamento é insatisfatória, pois não preenche o seu vazio, e isso faz com que ele, a cada reperguntar, atualize sua filosofia a cada nova resposta. E a completa satisfação decorre da eliminação da busca e, conseqüentemente, do movimento de criação filosófica e de um filosófico ensino de filosofia, visto que este é, ou pelo menos deveria ser, um enfrentamento desse vazio, dessa permanente insatisfação. Assim, reafirmamos, em nossa proposta para o ensino de filosofia, a exigência do embarcamento do professor em sala de aula.

Ao perguntar "o que faz com que, em última instância, uma pergunta ou questionamento seja 'filosófico'?", Alejandro Cerletti (2009, p. 23) já parte da afirmação de que há perguntas filosóficas, e a questão é somente saber o que faz com que uma pergunta seja filosófica. Acreditamos que esse questionamento poderia ser mais radical, partindo da possibilidade de existência de perguntas filosóficas. Assim, conforme nossa análise, a reflexão proposta por Cerletti sobre o perguntar filosófico começa pela metade, visto que uma reflexão mais radical, primeiramente, perguntaria se é

possível a existência de pergunta genuinamente filosófica. Além disso, para Cerletti, o que faz uma pergunta ser filosófica não é a própria pergunta, tampouco a resposta, mas a resposta esperada, ou seja, a intencionalidade do sujeito que pergunta: “Diremos, em princípio, que a definição do caráter filosófico de uma pergunta depende do tipo de *resposta esperada* por aquele que a formula” (2009, p. 23, grifos nossos). Entretanto, a intencionalidade é um evento privado, e assim não é possível, como pretende Cerletti, afirmar que uma pergunta é filosófica a partir da intencionalidade daquele que pergunta. O que faz algo ser filosófico, seja um ensaio, um tratado, um romance, um filme, uma entrevista, ou qualquer outra forma de expressão não é a intencionalidade do autor, mas seu conteúdo, seus conceitos. O filosófico não está nem na pergunta nem na intencionalidade de quem pergunta, mas na resposta. Não existe pergunta filosófica – o que é ou não filosófico é a resposta ao problema, é a resposta à pergunta que nos força a pensar.

O ensino de filosofia e a repetição criativa

Cerletti (2009, p. 31, grifo no original) inicia o terceiro capítulo de *O ensino de filosofia como problema filosófico* fazendo três perguntas: “Qual é o nexos entre os conteúdos filosóficos que se tenta transmitir em uma aula e o ato de ensinar? E que relação eles têm com a

atitude filosófica? Como se vincula a história da filosofia com a filosofia que circula em uma aula?”. Com essas questões, além de avançar em direção à aprendizagem da filosofia, Alejandro Cerletti avalia o que há – ou pode haver – de repetitivo e de criativo no ensino de filosofia, levando em consideração aquele que aprende, seu protagonismo na aprendizagem e sua relação com aquele que ensina. Trata-se de saber como o novo se insere nesse contexto de repetição de saber e como, a partir desse cenário, pensar o ensino de filosofia.

Para Cerletti, não se faz filosofia a partir do nada, mas a partir de questões já trabalhadas pela tradição, porém sempre a partir de uma maneira particular, de um ponto de vista pessoal. É assim que a filosofia pode ser entendida como uma reconstrução e recriação, em que o filósofo vai ao passado para pensar a contemporaneidade, ou seja, o passado é, desde um ponto de vista pessoal, desdobrado e repensado a partir de novos questionamentos. Nessa direção, quem ensina filosofia revisita os velhos problemas, a fim de oferecer, em sala de aula, novas propostas, reconstruindo, recriando e atualizando a filosofia:

O professor-filósofo e seus alunos-filósofos-potenciais conformam um espaço comum de recriação no qual as perguntas se convertem em problemas que olham duas direções: para a singularidade de cada um no perguntar-se (e a busca pessoal de respostas) e para a universalidade do perguntar filosófico (e as respostas que os

filósofos se deram ao longo do tempo). Em um curso *filosófico*, essas direções confluem e se alimentam mutuamente. (Cerletti, 2009, p. 32, grifo no original)

Segundo Cerletti (2009, p. 33), “a repetição é condição de possibilidade da criação”, visto que em toda filosofia ambas – repetição e criação – estão presentes, pois o que é novo, isto é, a criação, se instala no velho, no repetido, na história da filosofia. E, nessa direção, o que definirá a potência de um filosofar é a preponderância da criação sobre a repetição. Desse modo, a criação filosófica participa e transforma o pensamento filosófico já existente a partir de duas dimensões que se entrelaçam em uma construção complexa no ensinar filosofia: uma de ordem objetiva e outra, subjetiva. A primeira consiste nas fontes históricas da filosofia, sejam as obras filosóficas, sejam os comentários dessas; a segunda, por sua vez, consiste na apropriação dessas fontes, na recriação, isto é, na repetição criativa. Nessa direção, pensar significa intervir de maneira original nos saberes estabelecidos pela tradição filosófica. Portanto, ensinar filosoficamente a filosofia não significa a mera repetição da história do pensamento filosófico, mas a revisão de tais saberes; significa criação e repetição, ou seja, criação a partir da repetição.

O conceito de repetição criativa é uma apropriação que Alejandro Cerletti faz de Alain Badiou (2007), e se entende como o processo em que a continuidade

da filosofia implica sua natureza repetitiva, em um movimento de repetição que marca ao mesmo tempo descontinuidade e continuação (recomposição), em que “o futuro da filosofia é, como seu passado, uma repetição criativa” (Badiou, 2007, p. 131). Assim, a filosofia é um campo de batalha, mas também a repetição dessa batalha (2007, p. 130). Portanto, com o propósito de responder quais seriam as condições para que aconteça um filosófico ensino de filosofia, em que história da filosofia e criatividade filosófica caminham juntas, levamos em consideração as análises cerlettianas sobre como ensinar filosoficamente a repetição criativa.

No ensino de filosofia como ensino da repetição criativa, o professor, em seu próprio movimento do pensamento, apresenta aos alunos as dimensões repetitivas e criativas que há em seu diálogo com a tradição filosófica. Assim, a atividade filosófica é, para Cerletti, uma reorganização do pensamento filosófico já existente, a partir de novos problemas ou da resignificação de velhos problemas, ou seja, a atividade filosófica é uma reorganização do existente a partir de novas decisões.

Um filosófico ensino de filosofia é indissociável do ato de filosofar. É no processo que permite novos caminhos para o pensamento e levando adiante o que foi denominado de “repetição criativa”, que propomos, concordando com Cerletti, o ensino de filosofia.

Como falamos anteriormente, na perspectiva cerletti-ana o ensino de filosofia possui duas dimensões: uma objetiva (repetição) e outra subjetiva (criação). Essas duas dimensões estão intimamente relacionadas, e a separação dessas implicaria, quando centrada apenas na repetição, na exclusão da criação; por outro lado, quando a ênfase unilateral está na criação, excluiria a repetição. Nessa direção, afirma Cerletti (2009, p. 36): “O desafio de todo docente – e muito em especial de quem ensina filosofia – é conseguir que em suas aulas, para além da transmissão de informação, produza-se uma mudança subjetiva. Fundamentalmente de seus alunos, mas também de si mesmo”. Em outras palavras, o desafio do ensino de filosofia é que ele seja uma experiência filosófica, sendo “o que nos passa” (Larrosa, 2002, p. 21), o que toca e o que transforma tanto o aluno quanto o professor, e é obrigação do docente proporcionar as condições para que seus alunos possam construir uma forma própria de interrogar e uma vontade autoral de construir respostas às suas interrogações.

Entendemos o ensino de filosofia não como uma questão de método – pois o método é uma máquina de controle que muitas vezes funciona como uma barreira entre o ensino de filosofia e o ato de filosofar (Pimenta, 2017) –, mas como uma problemática que deve ser enfrentada filosoficamente. Aqui, entendemos o

problema no mesmo sentido que Deleuze, ou seja, o problema não se empresta, não se escolhe nem mesmo se inventa – isso faz com que o seu uso pedagógico seja inviável. Simplesmente “deparamo-nos com eles, somos confrontados por eles, que nos impõem a violência da necessidade do pensar” (Gallo, 2012, p. 110). É importante que cada um viva seu problema, que faça sua própria experimentação e que não assuma falsamente o problema imposto por outrem. Nessa direção, ensinar filosofia significa ensinar uma ausência, significa ensinar uma busca de algo que não se tem e que cada um deve buscar à sua maneira. Como disse Ferreira Júnior (2013, p. 258): “o verdadeiro mestre não ensina nada, apenas deixa e faz ver a si mesmo o doloroso e intransferível processo de singularização e autoconstituição de si que todo homem deve perfazer em e por si mesmo”.

Essa atividade de busca escapa a qualquer controle, como pondera Cerletti (2009, p. 38, grifos no original):

Ensinar filosofia, então, nunca terá garantias de que alguém “aprenda” a ser “um filósofo”, ao menos do modo como o professor *deseja*. O que um bom professor tentará fazer é criar as condições para que talvez se dê um “amor”. Talvez, a paixão do professor-filósofo pela filosofia seja “contagiosa”, e os alunos, para além de cumprir com os requisitos formais do curso de uma disciplina filosófica, desejem filosofar deslumbrados por seu amor. Mas como programar que isso aconteça?

Ainda que o professor crie condições para um filosófico ensino de filosofia, a novidade filosófica escapa a qualquer controle. O ensino de filosofia é sempre uma busca da ordem do não sabido, ou seja, não é reconhecimento. E a atualização desse não saber é o motor, o estímulo e o próprio filosofar. Enfim, ensinar filosofia implica um compromisso com o filosofar. Mais do que desafios pedagógicos ou uma questão de método, um filosófico ensino de filosofia nos convoca, professores e professoras, como filósofos e filósofas, e não simplesmente como transmissores acríticos de uma tradição, ou como técnicos que dominam e aplicam estratégias metodológicas e didáticas. Compreendemos o filosofar como crítica à tradição e, nessa direção, vale lembrar de Martial Guérout em seu artigo “O problema da legitimidade da história da filosofia”, publicado na *Revista de História* da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Neste artigo Guérout propõe uma minuciosa investigação historiográfica da filosofia, mas com a problematização, como o confronto com a tradição, pois é assim, segundo o filósofo francês, que ocorre a criação filosófica: “Desse modo, a história da filosofia não é, absolutamente, presença de um passado morto, mas de um passado vivo” (GUÉROULT, 1968, p. 204). É nesse sentido que há uma legitimação da história da filosofia, pois ela, associada à problematização, será

sempre um solo fértil para a repetição criativa.

Considerações finais

Concordamos com Cerletti que um filosófico ensino de filosofia implica uma crítica e atualização da história da filosofia, pois o professor comprometido com a continuação do filosofar não abre um livro para interpretar, mas para debater, e, a partir desse debate e do embarcamento filosófico, o conceito é atualizado em sala de aula. A construção filosófica se faz a partir de uma busca, de uma insatisfação, de um problema que de forma violenta nos força a pensar. Portanto, uma filosofia do ensino de filosofia não deve ser centrada no que se sabe, mas no que se busca. Podemos escolher os caminhos para a resposta, mas buscar ou não uma resposta já não é uma escolha para o filósofo.

Ensinar filosofia implica um embarcamento filosófico, implica um pensar vivo e atormentado, comprometido com a tradição de criticar a tradição, com a repetição criativa. É na tensão entre a tradição e a novidade que está o embarcamento de Alejandro Cerletti. Para o filósofo argentino, “o ato educativo se constitui na tensão entre o que existe e o que pode existir; isto é, entre a reprodução do existente e o diferente que pode surgir, ou, dito de outro modo, entre a repetição do mesmo e a emergência do outro” (Cerletti, 2020, p. 44). Assim, o filosofar se desdobra no plano da

repetição, mas não no plano da recongnição. A repetição criativa, proposta por Cerletti, é a condição de possibilidade da continuação do filosofar e de um filosófico ensino de filosofia. Portanto, um ensino de filosofia será filosófico quando os saberes de nossa tradição forem revisados em sala de aula, quando eles forem usados para responder às nossas angústias, às nossas inquietações, e não somente para serem repetidos de maneira acrítica, sem qualquer posicionamento pessoal, ou seja, sem qualquer criação filosófica.

Reconhecemos que, apesar de alguns esforços, temos, em nosso meio acadêmico, pouco espaço para a crítica filosófica, mas a continuação do filosofar é possível, apesar de tudo. Embora os pensamentos filosóficos de alunos e de professores sejam constantemente ameaçados e eliminados em nossos cursos de filosofia, é possível que os Departamentos de Filosofia sejam lugares – ainda que não privilegiados – para construção do pensamento autoral, desde que saibamos pensar filosoficamente a partir do que nos impede de existir como filósofos. Em outras palavras: para a filosofia surgir e, conseqüentemente, para que tenhamos um filosófico ensino de filosofia, é necessário resistir e insurgir contra aquilo que a impede existir. Também vale destacar que a repetição criativa não deve se limitar apenas aos estudos sobre filósofos europeus, pois assim a repetição criativa permanecerá eurocêntrica e

masculina. Enfim, para um filosófico ensino de filosofia, é necessário um embarcamento filosófico para insurgir contra o que nos impede de surgir, ou seja, importa rebelar-nos contra a maneira hegemônica como a atividade filosófica está inserida em nosso meio e promover mudanças na maneira de ler, pesquisar e ensinar.

Abstract: We sought to dialogue with Alejandro Cerletti's *The Teaching of Philosophy as a Philosophical Problem* to address the question regarding the conditions required for philosophical teaching of philosophy to take place. Cerletti rejects what he refers to as the "philosophical question" and supports his suggestion that philosophy should be taught through creative repetition. The Camusian idea of involuntary engagement, used by the French-Algerian philosopher to define the artist's dedication to their production, is also appropriated to construct this proposal for philosophical teaching of philosophy. The teachers' dedication to their own philosophy and to the philosophy of their students as they set out on their journey, subsumed under the concept of involuntary engagement, is examined. Finally, it is argued that philosophizing should be understood as creative repetition, as a critique of the philosophical tradition, thus, the teaching of philosophy, beyond pedagogical challenges or issues of method, should be understood as a problem that should be treated philosophically, through critical and creative dialogue with the history of philosophical thought, that is, based the concept of creative repetition.

Keywords: Engagement, teaching philosophy, philosophical query, creative repetition, Alejandro Cerletti.

Referências bibliográficas

BADIOU, A. La filosofía como repetición creativa. *Acontecimiento*, v. 17, n. 33-34, p. 123-131, 2007.

CABRERA, J. *Diário de um filósofo no Brasil*. 2. ed. revista e ampliada. Ijuí: Unijuí, 2013.

CAMUS, A. Discours de Suède. In: *Essais*. Paris: Gallimard, 1965a.

CAMUS, A. L'envers et l'endroit. In: *Essais*. Paris: Gallimard, 1965b.

CERLETTI, A. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CERLETTI, A. *Ensayos para una didáctica filosófica*. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

FERREIRA JÚNIOR, W. Elementos para uma filosofia da educação heideggeriana. Homem e mundo na perspectiva fenomenológica existencial. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, Brasília, n. 20, p. 241-262, maio/out. 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLO, S. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas: Papiros, 2012.

GUÉROULT, M. O problema da legitimidade da

história da filosofia. *Revista de História*, São Paulo, n. 75, p. 189-211, 1968.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

PALÁCIOS, G. A. Novo mundo, velhas filosofias. *Ciências Humanas em Revista*, Goiânia, v. 4, p. 33-55, 1993.

PIMENTA, D. R. Ensino de filosofia na academia brasileira: entre a formação e a deformação. *Revista Fermentario*, Montevideu: Universidad de la República del Uruguay; Campinas: Universidade Estadual de Campinas, v. 1, n. 11, p. 39-58, 2017.

POPPER, K. O balde e o holofote. In: *Conhecimento objetivo*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1975.

PORCHAT, O. Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em Filosofia. *Fundamento*, Ouro Preto, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2010.

REY, P-L. *Camus: une morale de la beauté*. Liège: Sedes, 2000.

TUGENDHAT, E; SOUZA, J. C. de. Ensino e prática de Filosofia na universidade, segundo Ernst Tugendhat. *Philosophos*, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 323-343, 2004.