

COLEÇÃO TEMAS DE FORMAÇÃO

Filosofia

Lúcio Lourenço Prado
Klaus Schlünzen Junior
Elisa Tomoe Moriya Schlünzen
(Organizadores)



Filosofia

COLEÇÃO TEMAS DE FORMAÇÃO

VOLUME 1

Filosofia

COLEÇÃO TEMAS DE FORMAÇÃO

VOLUME 1

COORDENADORES

Lúcio Lourenço Prado

Klaus Schlünzen Junior

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

AUTORES

André Leclerc

Antonio Trajano Menezes Arruda

Jézio Hernani Bonfim Gutierre

Lúcio Lourenço Prado

Márcio Benchimol Barros

Maria Eunice Quilici Gonzalez

Mariana Claudia Broens

Reinaldo Sampaio Pereira

Ricardo Monteagudo

Ricardo Pereira Tassinari



**GOVERNO DO ESTADO
DE SÃO PAULO**

unesp 

nead Núcleo de
Educação a
Distância

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

© BY UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Pró-Reitoria de Pós-Graduação – UNESP

Rua Quirino de Andrade, 215

CEP 01049-010 – São Paulo – SP

Tel.: (11) 5627-0561

www.unesp.br

NEaD – Núcleo de Educação a Distância – UNESP

Rua Dom Luís Lasagna, 400 - Ipiranga

CEP 04266-030 - São Paulo/SP

Tel.: (11) 2274-4191

www.unesp.br/head/

F488

Filosofia [recurso eletrônico] / Lúcio Lourenço Prado, Klaus Schlünzen [e] Elisa (Organizadores). – São Paulo : Cultura Acadêmica : Universidade Estadual Paulista : Núcleo de Educação à Distância, [2013]

Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Acesso em: www.acervodigital.unesp.br

Textos provenientes do Programa Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor).

Resumo: Trata de aperfeiçoamento da formação em Filosofia de docentes da rede pública estadual de ensino para ministrarem a disciplina no Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

1. Filosofia – Estudo e Ensino. 2. Professores – Educação Continuada. I. Prado, Lúcio Lourenço. II. Schlünzen Junior, Klaus. III. Schlünzen, Elisa Tomoe Moriya. IV. Universidade Estadual Paulista. Núcleo de Ensino à Distância.

CDD 107

Todos os direitos reservados. Não é permitida a reprodução sem autorização desta obra de acordo com a Lei de Direitos Autorais (Lei 9.610/1998).

ISBN 978-85-7983-414-1



9 78 85 79 83 41 41

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Governador

Geraldo Alckmin

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Secretário

Luiz Carlos Quadrelli

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Reitor

Julio Cezar Durigan

Vice-Reitora

Marilza Vieira Cunha Rudge

Chefe de Gabinete

Roberval Daiton Vieira

Pró-Reitor de Graduação

Laurence Duarte Colvara

Pró-Reitor de Pós-Graduação

Eduardo Kokubun

Pró-Reitora de Pesquisa

Maria José Soares Mendes Giannini

Pró-Reitora de Extensão Universitária

Mariângela Spotti Lopes Fujita

Pró-Reitor de Administração

Carlos Antonio Gamero

Secretária Geral

Maria Dalva Silva Pagotto

FUNDUNESP

Diretor-Presidente

Edivaldo Domingues Velini

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNESP - NEaD

Coordenador

Klaus Schlünzen Junior

Coordenação Acadêmica - Redefor

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Administração NEaD

Jessica Papp
João Menezes Mussolini
Sueli Maiellaro Fernandes

Equipe de Design Gráfico

André Ribeiro Buika
Luciano Nunes Malheiro

Equipe de Comunicação

Dalner Palomo
Roberto Rodrigues Francisco
Rodolfo Paganelli Jaquette
Sofia Dias
Soraia Marino Salum

Equipe de Design Instrucional (DI)

Fabiana Aparecida Rodrigues
Lia Tiemi Hiratomi
Márcia Debieux
Marcos Leonel de Souza

Edição e Catalogação de Materiais

Antônio Netto Júnior
Frederico Ventura

Equipe de Webdesign

Ariel Tadami Siena Hirata
Elisandra André Maranhão
Erik Rafael Alves Ferreira

Grupo de Tecnologia da Informação

Pierre Archag Iskenderian
André Luís Rodrigues Ferreira
Fernando Paraíso Ciarallo
Guilherme de Andrade Lemeszenski
Marcos Roberto Greiner
Pedro Cássio Bissetti
Renê Gomes Beato

Secretaria

Patrícia Porto
Suellen Araújo
Vera Reis
Aline Gama Gomes
Rebeca Naves dos Reis
Roseli Aparecida da Silva Bortoloto

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Projeto gráfico, capa e diagramação

André Buika

Luciano Nunes Malheiro

Marco Aurélio Casson

Pesquisa de imagens

Paula Mesquita Melques

Produção e edição de vídeo

Roberto Rodrigues Francisco

Rodolfo Paganelli Jaquetto

Edição de texto

Frederico Ventura (preparação de original)

Antônio Netto Junior (normalização)

Gabriela Alias Rios (revisão)

Assessoria de comunicação e imprensa

Soraia Marino Salum

Designer instrucional

Lia Tiemi Hiratomi

Acessibilidade a material didático

Cícera A. Lima Malheiro (coordenação)

Ariel Tadami Siena Hirata (pesquisa e aplicação)

Audiodescrição

Denise Gregory Trentin

Márcia Debieux de Oliveira Lima e Lemes Soares

Marcos Leonel de Souza

Intérprete de Libras

Laís dos Santos di Benedetto

Apresentação

Os materiais didáticos reunidos neste livro referem-se aos conteúdos das disciplinas dos cursos de especialização a distância oferecidos pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) a educadores do Ensino Fundamental II e Médio da rede estadual de São Paulo, no âmbito do Programa Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor).

Elaborado sob a responsabilidade de docentes doutores da Unesp, com a devida consideração do projeto pedagógico da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seesp) e fecunda colaboração da equipe pedagógica da Escola de Formação de Professores “Paulo Renato Costa Souza”, o conjunto destes materiais didáticos evidenciou-se suficientemente amplo, rico, e capaz de fomentar a construção e a implementação de projetos pedagógicos próprios e diferenciados em escolas da rede pública.

Agora, o ciclo se completa: disciplinas aprimoradas em avaliação formativa nas duas edições concluídas do curso têm seus conteúdos estruturados no formato e-book, para consulta

e *download* gratuito, com recursos de acessibilidade como libras e audiodescrição.

Com esta última iniciativa, a Unesp demonstra uma vez mais seu compromisso de sempre: democratizar o acesso aos produtos intelectuais gerados em suas atividades, em prol da educação no Brasil.

Às equipes da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, do Núcleo de Educação a Distância, da Fundação para o Desenvolvimento da Unesp e da Fundação para o Vestibular da Unesp, bem como aos docentes unespianos engajados no Programa Redefor, o meu reconhecimento pelo competente trabalho. Não posso deixar de destacar, também, outros fundamentais atores que contribuíram para transformar a ideia do curso em realidade: os orientadores pedagógicos e especialistas em EaD especialmente contratados.

Colocamos este e-book à disposição da comunidade, no cumprimento de nossa missão institucional de gerar, difundir e fomentar o conhecimento, contribuindo para a superação de desigualdades e para o exercício pleno da cidadania.

Marilza Vieira Cunha Rudge

Vice-Reitora

Coordenadora Geral dos Cursos – Redefor-Unesp

Prefácio

O ensino de Filosofia no currículo do ensino médio é um importante instrumento na formação de nossos jovens, uma vez que pode fomentar o espírito crítico, o poder de argumentação e a capacidade de uma compreensão mais ampla e abrangente dos problemas que afetam as pessoas e a sociedade em geral. Pode ser também uma eficiente “vacina” ou um “antídoto” contra toda espécie de fanatismo, preconceito e intolerância. No entanto, para que esses objetivos possam ser alcançados ao menos em parte, são necessários vários fatores atuando em conjunto; entre eles, certamente, a formação filosófica do próprio professor. E essa formação, diferentemente do que se pode de maneira simplista supor, não passa apenas por um conjunto de conteúdos que uma vez assimilados pelo docente pode ser simplesmente retransmitido em sala de aula ano após ano. Pelo contrário: o professor de Filosofia deve levar para a sala de aula não somente textos e seus conteúdos, mas deve também apresentar-se, no trato dos problemas teóricos em sala de aula, como um ponto de vista crítico e como um agente no processo de fomentação das reflexões e debates.

Diante disso, uma condição elementar para o bom desenvolvimento das aulas de Filosofia no colégio é a constante “reinvenção” de seus próprios conteúdos e conceitos por parte do professor. Em outras palavras, o professor de Filosofia nunca pode deixar de ser um “estudante”. Ele necessita estar em constante contato com a filosofia, com o “ambiente filosófico”, em constante e permanente debate. Com vistas a intervir positivamente nesse processo, o objetivo do curso de Filosofia do projeto Redefor foi oferecer ao professor de Filosofia da rede pública mais um canal de acesso ao debate filosófico, à reflexão, à leitura, uma vez que esse acesso muitas vezes encontra-se obstruído pelos mais diversos obstáculos do cotidiano profissional.

O presente volume contém todo material teórico do curso Redefor Filosofia, produzido por uma equipe de professores do Departamento de Filosofia da Unesp de Marília especificamente para esse fim. Dadas as peculiaridades da ferramenta utilizada para o oferecimento do curso – a educação a distância – e dado o perfil de seu público-alvo, mostrou-se necessária a elaboração de um conjunto de textos destinados a fornecer ao professor de filosofia do ensino médio um material teórico de qualidade, mas ao mesmo tempo acessível, claro e objetivo, de modo a conseguir uma penetração efetiva na formação desses profissionais.

Algumas particularidades marcam a orientação pedagógica do curso Redefor-Filosofia, o que acabou por direcionar a produção dos textos de acordo com determinados preceitos metodológicos. Uma vez que o objetivo primeiro do curso é propiciar ao professor a possibilidade de participar de debates filosóficos relevantes e pertinentes, fornecendo-lhes mecanismos e instrumentos capazes de proporcionar reflexos positivos no trabalho em sala de aula, foi adotado aqui um modelo metodológico prioritariamente “temático”. Desta forma,

os conteúdos não são apresentados de modo a seguirem a cronologia e a temporalidade histórica, mas são os temas e os problemas apresentados de acordo com sua “temporalidade conceitual” própria. Isso não significa, entretanto, que os problemas e temas filosóficos sejam apresentados (como se isso fosse possível) excluídos de sua dimensão histórica, nem que as referências aos filósofos da história sejam suprimidas em favor de uma suposta “reflexão autônoma”. Trata-se mais propriamente de fazer com que os problemas, quando for o caso, remetam-nos à história e não o contrário. Nesse sentido, as disciplinas do curso são todas de natureza temática: Metafísica, Teoria do Conhecimento, Filosofia Política, Ética, Estética, Filosofia da Linguagem, Filosofia da Mente e Filosofia da Ciência. Estão excluídas as tradicionais disciplinas históricas concernentes às filosofias antiga, medieval, moderna e contemporânea, obrigatórias nos currículos das licenciaturas de filosofia em todo Brasil.

Os textos aqui disponíveis são praticamente os mesmos que foram disponibilizados na plataforma para os alunos do curso Redefor em suas duas primeiras edições. Algumas modificações, no entanto, ocorreram a fim de adequar o material ao formato de um livro, além de alterações que os autores julgaram necessárias, sempre com o objetivo de melhorar a qualidade do material.

Deve ser ressaltado, por fim, que a intenção do curso de Filosofia que apresentamos aqui não é dar conta de todos os principais problemas e temas filosóficos “relevantes”, nem tampouco de esgotar alguns deles. Trata-se de recortes muito particulares no interior dos quais alguns problemas e temas filosóficos podem ser abordados e explorados de acordo com a perspectiva pedagógica do curso. Esses recortes, entretanto, poderiam ser outros e isso não feriria necessariamente nossa orientação metodológica, uma vez que este livro não pretende

ser um “manual” capaz de ensinar os professores a lecionar filosofia, nem tampouco um material que deva ele mesmo ser utilizado diretamente em sala de aula. É, antes, um conjunto de textos que visa fomentar a reflexão e instigar a pesquisa e o debate filosófico, coisas que são fundamentais para todo professor de Filosofia.

Lúcio Lourenço Prado

Coordenador do Curso de Filosofia – Redefor

Sumário

Apresentação	7
---------------------	---

Prefácio	9
-----------------	---

PARTE I – Filosofia Geral e Problemas Metafísicos

1. Filosofia e a perplexidade: o espanto/perplexidade como origem da episteme	19
2. Os problemas filosóficos	24
3. O problema do método na Filosofia	28
4. Filosofia e ensino da Filosofia	45
Referências Bibliográficas	54

PARTE II – Teoria do Conhecimento

5. Problemas centrais da teoria do conhecimento	61
6. O papel da observação no conhecimento	70
7. Modalidades de justificação cognitiva	80
8. Conhecimento, informação e ação	89
Referências Bibliográficas	103

PARTE III – Ética

9. A Ética na literatura grega dos trágicos e na filosofia socrático-platônica	110
10. A Ética em Aristóteles	120
11. Sobre a Conduta Moral – I	130
12. Sobre a conduta moral – II	144
Referências Bibliográficas	155

PARTE IV – Filosofia Política

13. Formas de governo: filosofia e política na antiguidade	159
14. Direito natural e contratualismo na modernidade	171
15. Direitos sociais e direitos humanos	186
16. Violência e disciplina na atualidade	201
Referências Bibliográficas	213

PARTE V – Estética

17. A estética e o belo	219
18. Beleza e forma	227
19. Da Estética à Filosofia da Arte	239
20. Arte e Filosofia da Arte no mundo contemporâneo	250
Referências Bibliográficas	262

PARTE VI – Filosofia da Linguagem

21. A unidade do sentido	265
22. O sentido proposicional	272
23. Filosofia e linguagem no empirismo britânico: Locke e Mill	284
24. Frege e Wittgenstein	297
Referências Bibliográficas	309

PARTE VII – Filosofia da Mente

25. Introdução à Filosofia da Mente	311
26. Problemas centrais da Filosofia da Mente	321
27. Modelos mecânicos da mente	333
28. Intencionalidade e consciência	347
Referências Bibliográficas	358

PARTE VIII – Lógica e Filosofia da Ciência

29. A Lógica como cálculo raciocinador	364
30. Falsificacionismo	376
31. A ciência contemporânea e a noção de modelo	388
32. A Epistemologia Genética	404
Referências Bibliográficas	418

Créditos das Imagens	422
-----------------------------	-----

Notas Acessíveis	427
-------------------------	-----

Vídeo Sem Acessibilidade

Vídeo Com Libras e Legendas

Vídeo Com Audiodescrição

Parte 1

Filosofia geral e problemas metafísicos

ANTONIO TRAJANO MENEZES ARRUDA

Doutor em Filosofia pela University of Oxford – UK. Professor das disciplinas “Filosofia geral e problemas metafísicos” e “Introdução à leitura dos textos filosóficos” da graduação em Filosofia da Unesp – campus de Marília

Introdução

Nosso ponto de partida será a ideia de problema ou questão da Filosofia. São vários os problemas da Filosofia, em suas várias disciplinas: Ética, Teoria do Conhecimento, Filosofia Política, Filosofia da Arte, Filosofia da Mente e da Ação, Filosofia da Linguagem etc. Em geral, os problemas filosóficos são de natureza especulativa, isto é, referem-se a conceitos, objetos ou eventos que as Ciências Naturais, por diferentes motivos, parecem inadequadas para abordar ou sua abordagem se mostra insuficiente. Apresentaremos mais adiante alguns exemplos de problemas filosóficos.

Assumindo caracterizada a noção de problemas filosóficos, podemos considerar a Filosofia como sendo a atividade de busca de respostas para esses problemas, busca essa marcada por três traços principais: ser racional, intersubjetivamente partilhável e desinteressada. Com a primeira característica, a da racionalidade, queremos dizer que ela não recorre a elementos místicos, como a fé ou a iluminação religiosa. A segunda significa que o processo de raciocínio do filósofo e o resultado a que ele chega precisam poder ser feitos, ou refeitos, por outros filósofos que se apliquem ao assunto. Quanto à terceira característica, ela será tratada mais adiante.

Na verdade, a Filosofia é apenas uma entre muitas outras modalidades da busca de conhecimento caracterizadas pelos elementos descritos. As outras modalidades são as várias Ciências Naturais, a Matemática, a Lógica e as Ciências Humanas. Todas elas são modalidades do saber teórico, que chamamos com o nome genérico de episteme. Falaremos primeiro dos elementos que a

Filosofia partilha com essas outras modalidades, isto é, de início discorreremos sobre a episteme em geral (capítulo 1), e depois, mais especificamente, sobre os problemas e o método dessa forma particular de episteme que é a Filosofia (capítulos 2 e 3, respectivamente).

A primeira grande tese a ser desenvolvida e compreendida é a seguinte: o sentimento de **perplexidade**, de espanto, sempre foi e continua sendo a origem da episteme (e em particular da Filosofia). Esse é o sentimento de se surpreender, de se admirar, com o fato de as coisas serem como são, ou ocorrerem como ocorrem, e de se perguntar por que será que elas são assim, e não de outro modo, e ocorrem do modo como ocorrem, e não de outro. Um exemplo: por que será que o vidro é transparente e não opaco, como a madeira ou o tijolo? Por que razão ele quebra com facilidade, ao invés de ser mais resistente, como outros materiais?

No dia a dia, não temos muita ocasião de experimentar o sentimento de perplexidade, e isso por força de alguns fatores que bloqueiam sua emergência. São eles: o hábito, o costume, os preconceitos, os estereótipos, o apego a certas ideias estabelecidas e o receio de questionar coisas aceitas. Em contraste com isso, podemos discernir sobre as condições que favorecem, que promovem o aparecimento desse sentimento bem-vindo. São dessas condições que trataremos a seguir.

Vídeo Sem Acessibilidade

Vídeo Com Libras e Legendas

Vídeo Com Audiodescrição

Capítulo 1

Filosofia e a perplexidade: o espanto/perplexidade como origem da episteme

1.1. A inércia do hábito

Não se deixar dominar pela inércia do hábito. O hábito, embora seja em geral uma coisa vantajosa, pois sem ele teríamos que estar sempre reaprendendo as coisas e as habilidades, tem o inconveniente de gerar uma impressão falsa de conhecimento. Para neutralizar esse inconveniente, é preciso vencer a tendência de se comportar segundo a inércia do hábito, do costume. Suponha que eu saiba que a lâmpada do meu quarto está queimada. Mesmo sabendo, o hábito me faz agir mecanicamente, e faz com que, ao entrar no quarto, eu acione de um modo maquinal o interruptor de luz. O problema é que essa **ação maquinal** se dá também, e muito frequentemente, em nossa conduta intelectual. Todos nós temos essa tendência a agir, física e intelectualmente, em conformidade com o hábito.

Dessa forma, uma primeira condição para trilhar o caminho da episteme, portanto, também da Filosofia, é procurar desvencilhar-se da inércia do hábito. Somente vencendo-a podemos fazer uma pergunta sobre determinado objeto como se estivéssemos vendo-o pela primeira vez. Por exemplo, nós estamos

habituaados a ver a chama sem fazer muitas perguntas, porque a chama é algo que vemos e convivemos desde criança. Mas, no momento em que olhamos a chama com espírito investigador, passamos a contemplá-la com outros olhos, e isso nos leva a refletir sobre ela, a nos perguntar por que ela queima, ao invés de, por exemplo, provocar cócegas; *a priori*, a chama poderia provocar cócegas ou acariciar, mas a experiência nos mostra que ela queima, o que então nos leva a perguntar pela razão desse calor que queima. O espírito investigador do cientista e do filósofo se liberta do habitual, do costumeiro e, desse modo, consegue olhar para o objeto como se estivesse vendo-o pela primeira vez, e se pergunta: que coisa é essa, de onde vem, por que é assim e não de outro modo?

1.2. Coragem e honestidade intelectuais

Coragem e honestidade intelectuais. Este é um segundo elemento propício a gerar o sentimento de perplexidade. É uma predisposição e uma coragem de nos desprendermos de nossas opiniões quando suspeitamos que estas possam não ser corretas. Assim como vencer a inércia do hábito não é fácil, também não o é admitir que estamos enganados. Tampouco que nossa opinião, às vezes arraigada, não tem o fundamento que pensávamos que tivesse.

Por que isso é difícil? O que faz de nós o que somos é um conjunto de várias coisas: herança genética e cultural, e as crenças que temos, sejam elas factuais ou valorativas; tudo isso é parte do que somos, ou seja, uma boa parte do que somos está nas crenças mais fortes e mais permanentes que temos. Elas formam nossa identidade pessoal, nossa identidade psíquica e social. Assim sendo, abandonar essas crenças, ou algumas delas, significa abdicar um pouco da nossa identidade pessoal, da pessoa que somos. Daí a dificuldade de romper com elas. Reconhecer que estamos errados, que nossas crenças não têm bom fundamento, significa renunciarmos a parte de nossa identidade. Questionar e rever crenças religiosas, ideologia política, ideário profissional etc., é algo gerador de crise de identidade. Desse modo, compreende-se que seja difícil para alguém abandonar suas crenças mais fortes.

No entanto, é necessário ter essa **predisposição** de admitir que podemos estar errados, que nossas crenças podem não ter fundamento, que aquilo em que acreditávamos é, ao contrário do que pensávamos, bem discutível ou mesmo falso. Um bom nome para essa predisposição é: *coragem intelectual*. De fato, a coragem é muitas vezes necessária para reconhecer-se, perante os outros e perante si próprio, como (redondamente) equivocado. Com efeito, o que vem a ser essa coisa que chamamos genericamente de coragem? Podemos dizer que ela consiste na predisposição para enfrentar resolutamente uma realidade adversa ou perigosa, seja de qualquer natureza, em vez de fugir dela. Podemos dizer, então, que a coragem intelectual é a disposição de admitir para si mesmo a força de evidências contrárias às próprias crenças, o que é, às vezes, difícil. É preciso coragem para admitir erros, às vezes, erros sobre todo um conjunto de nossas crenças. Por que é preciso coragem? Porque admiti-los – no interior de uma comunidade de interessados, composta por colegas e/ou estranhos – é, numa situação pública, declarar-se errado, e às vezes redondamente errado; ora, uma confissão mais ou menos pública de erros importantes, embora tenha seu lado meritório, é também, em diferentes graus, sempre penosa e demeritória do conceito de si mesmo.

1.3. Preconceitos e estereótipos

Predisposição para se livrar de preconceitos e estereótipos. O preconceito, seja ele racial, sexual, religioso, estético ou filosófico, é uma opinião que carece de fundamento. É um julgamento sem base na realidade, na lógica, na experiência. Os preconceitos são ideias prontas, são respostas prontas.

Preconceito não é prerrogativa de pessoas tolas, “burras” ou despreparadas: *todos nós*, inteligentes ou não, honestos ou não, temos preconceitos. Todos nós temos uma forte propensão para uma visão tendenciosa unilateral de nós mesmos e dos grupos a que pertencemos. Essa condição dificulta o exercício da episteme, dificulta a experiência do sentimento de perplexidade, porque o preconceito é o tipo de atitude que tem uma resposta pronta. Ele é um inimigo insidioso, porque está presente em nós sem que, muitas vezes, possamos percebê-lo.

O que podemos fazer para detectar o preconceito em nós próprios? Como agir para nos livrarmos da prisão dos preconceitos? Em primeiro lugar, é preciso identificá-los.

Um grupo social em que as pessoas que o integram só convivem entre si e evitam a convivência com pessoas de outros grupos, tende a alimentar o preconceito contra outros grupos. A distância física e a ausência de interação com pessoas diferentes só farão crescer o preconceito contra essas últimas, ao passo que a proximidade física e a interação social tenderão a minimizar, ou mesmo diluir, tal preconceito. Ter contato mais ou menos regular com grupos sociais diferentes do nosso é uma oportunidade de nos libertarmos de preconceitos e adquirir sobre esses grupos distantes ideias mais corretas, menos distorcidas e preconceituosas.

Vamos a um exemplo ilustrativo. Na ocasião da guerra dos Estados Unidos contra o Talibã, no Afeganistão, uma cantora estadunidense, de 23 anos, foi enviada para lá representando um organismo internacional numa visita de boa vontade às mulheres afegãs. Da convivência com a sociedade feminina afegã, essa representante estadunidense extraiu experiências e observações sobre as mulheres e as famílias afegãs, que depois veio a apresentar em depoimento na televisão. Foi um depoimento sincero, que expressava um sentimento de identificação e simpatia para com as mulheres afegãs, porque, dizia ela, no fundo e em grande parte elas são, em suas vidas familiares, em seu amor com os filhos, em seu cuidado com a casa, em sua dedicação e proteção da vida conjugal, muito semelhantes às mulheres ocidentais. As mulheres afegãs foram apresentadas, basicamente, como semelhantes às mulheres de nosso mundo “mais civilizado”. Com toda a certeza, essa moça estadunidense não teria essa visão e não traria um depoimento dessa natureza se não tivesse ultrapassado a distância física que a separava daquele outro mundo, e não tivesse passando lá um certo período de tempo, convivendo e interagindo com as mulheres afegãs. Proximidade física e interação social acabaram derrubando ideias preconceituosas.

Com isso, já temos uma compreensão melhor do que alimenta o preconceito: nós temos preconceito contra os diferentes. A diferença é um fator que parece atuar por si próprio. Nós temos, de fato, uma tendência a simpatizar com os semelhantes e a nos sentirmos perturbados com o que é diferente, com o

que tem comportamento diferente do nosso. O diferente tende a ter um efeito de agressão sobre nós. Uma opção ou preferência sexual que não seja a socialmente padronizada tende a ser recebida como uma agressão. No entanto, e tomando como exemplo a homossexualidade, o conhecimento baseado em fatos mostra que, com exceção da dimensão físico-erótica, o relacionamento afetivo homossexual é indistinguível do heterossexual. Nesse caso, também, a proximidade e o conhecimento dos fatos tendem a minar o preconceito, enquanto que a distância e a desinformação tende a reforçá-lo.

Falamos de preconceitos, mas também de estereótipos. Um *estereótipo* é também uma ideia pré-formada e um retrato distorcido e exagerado de algo. Exemplos: estereótipo da boa aluna, da boa mãe, do político, do aluno de Ciências Humanas da Unesp.

O estereótipo é uma imagem distorcida que exagera as características do estereotipado em direções que seguem emoções desfavoráveis de quem estereotipa. Assim como os preconceitos, são tópicos estudados em Psicologia Social. Eles funcionam como uma maneira de darmos vazão às nossas reservas ou mesmo hostilidade contra um grupo, em parte marcando nossa identidade por contraste com o diferente. Mas o que interessa é que os estereótipos e os preconceitos são uma rede cultural na qual vivemos, porque crescemos inadvertidamente com eles, e eles nos aprisionam, uma vez que bloqueiam o caminho que nos leva à experiência do sentimento de perplexidade/espanto que dá origem à episteme.

Lembro que tudo o que dissemos até agora é válido para todas as modalidades da episteme, e não apenas para a Filosofia. Vamos agora nos concentrar especificamente nesta última, e examinar seus problemas e depois o método, para trabalhá-los e buscar respostas a eles.

Vídeo Sem Acessibilidade

Vídeo Com Libras e Legendas

Vídeo Com Audiodescrição

Capítulo 2

Os problemas filosóficos

2.1. A primordialidade dos problemas filosóficos nas várias áreas da Filosofia

De início, a melhor maneira de caracterizar as questões da Filosofia é enumerá-las, pura e simplesmente; ou seja, dar exemplos dessas questões. Aqui vão vários deles: o que é democracia, justiça, verdade, liberdade, virtude etc.? Essas questões são chamadas *conceituais* e diferem das seguintes: o que é mais importante, a segurança da coletividade ou a liberdade individual? Noutras palavras, nas ocasiões em que uma delas conflita com a outra, qual deve prevalecer? Quais são os limites da interferência do Estado na vida particular dos indivíduos? Por outro lado, em que consiste a superioridade do belo sobre o feio? Isto é, em que, exatamente, o belo é melhor do que o feio? O homem é realmente livre, tem de fato **livre-arbítrio**? Ou toda ação humana está submetida a uma causação forte, com uma **causa** provocando uma ação, que provoca outra, e assim por diante, como bolas de bilhar se movimentando e fazendo as outras se movimentarem? Se esse princípio da causação universal (ou determinismo causal) vige, será que há lugar para a liberdade individual? Noutras palavras, é a liberdade humana compatível com o **determinismo**? Outra questão: quais são as funções principais da linguagem humana, e quais são as relações entre linguagem e pensamento, e entre linguagem e ação? Quais

são as relações que os processos mentais mantêm com os estados e processos do cérebro?

Exemplos na filosofia moral: que **critérios** devemos usar para distinguir o moralmente certo do moralmente errado? Será que o certo e o errado são percebidos por intuição ou por um senso moral interior e irreduzível, ou, ao contrário, existe um critério articulável, formulável, que se possa comunicar entre as pessoas? O que é, exatamente, conduzir-se de um modo ético e conduzir-se de um modo antiético?

Todo mundo acha que o certo e o errado existem. Mas, ao aprovarmos um comportamento e louvá-lo, ou criticar um outro e atacá-lo, estamos nos baseando em que critérios?

Para ser mais específico: como é que você sabe que é eticamente louvável, por exemplo, ajudar uma pessoa necessitada numa situação em que o seu interesse individual faria você simplesmente ignorá-la? Por que é eticamente condenável, e mesmo repugnante e covarde, para qualquer um de nós, maltratar gratuitamente uma idosa indefesa caminhando sozinha num terreno baldio? Que a primeira ação é louvável e a segunda condenável, conseguimos afirmar com certeza. Mas a pergunta é: em que critério nos baseamos para fazer esse julgamento severo? Responder a essa questão de um modo claro e convincente é bem mais complexo, incerto e trabalhoso do que muitas pessoas imaginam.

Mas, se quisermos, podemos tentar evitar a reflexão a respeito dessas coisas. Alguém pode simplesmente dizer: “Eu sei quando algo é certo ou errado. Minha educação familiar me orientou quanto a isso. Sei que certas coisas são corretas e que devo fazê-las, e sei quais coisas são incorretas e não devo fazer”. No entanto, o grande problema é que, nessa questão de certo e errado, outras pessoas, igualmente inteligentes e honestas, divergem, e às vezes muito, de nossas opiniões.

Por exemplo, o incesto, a relação amorosa/sexual entre pais e filhos, é um tabu. É uma proibição forte na grande maioria das sociedades, mas não em todas; há sociedades em que o incesto não é eticamente condenável. A pergunta é: quem é que tem razão nesse caso quanto ao certo e ao errado? Para os cristãos, existe uma forma de responder: a proibição está, explícita ou

implicitamente, na Escritura e esta é a palavra revelada de Deus, de modo que nada do que ela permite é errado e tudo o que ela proíbe é incorreto. É dessa maneira que os adeptos do cristianismo justificam suas posições éticas. Porém, para quem não tem religião, ou tem uma religião muito diversa, essa justificativa não serve para nada, e com isso a pergunta pelo porquê da proibição permanece não respondida. É nesse ponto que começamos a filosofar e vemos o quanto é difícil oferecer uma resposta convincente a essa pergunta; é nesse ponto, noutras palavras, que experimentamos o sentimento de perplexidade, que nos causa uma certa surpresa e desconforto, e nos motiva para a busca de uma solução para o problema.

2.2. A problematidade das questões filosóficas

Os problemas da Filosofia são personagens absolutamente centrais nela e em toda a sua história, desde o começo, na Grécia. Perguntemo-nos agora sobre a relação entre o problema filosófico (e sua centralidade) e o espanto como origem da Filosofia. Em todas as questões que nos formulamos, a perplexidade, quando ela existe, é sempre a respeito de qual seria a resposta satisfatória para elas. No caso, por exemplo, da questão da liberdade e do determinismo, a perplexidade vem do seguinte: de um lado, seria muito complicado e incômodo rejeitar o princípio do determinismo e, também, seria quase impensável negar que o homem seja dotado de liberdade; por outro lado, parece fortemente que o determinismo conflita mesmo com a liberdade. Então, como sair dessa?

Podemos formular a relação acima referida do seguinte modo: um problema, e só um problema, é o que gera espanto ou perplexidade; com efeito, nada é capaz de provocar espanto/perplexidade a não ser um problema, uma questão.

O que é um problema? A coisa mais simples que se pode dizer a respeito dele é a seguinte afirmação, banal: um problema é formulável, na linguagem, em uma sentença interrogativa. Se não for formulável numa sentença interrogativa, não é problema. Mas, para sê-lo, são necessárias mais coisas, referidas a seguir.

Algo decisivo a respeito do problema filosófico é o *interesse* por ele. Você se dá conta de que, por alguma razão, esta ou aquela questão tem a ver com

você, com seus interesses, com sua personalidade. Ora, sabemos que várias coisas são ensináveis, mas o interesse (por uma coisa ou outra) não é uma dessas coisas. É verdade que ele pode, mediante iniciativas, ser encorajado, aumentado, diminuído. Mas não pode ser “implantado” numa pessoa, não pode ser ensinado a ela. Quando ele existe, existe; quando não existe, não existe.

Outra coisa decisiva é que a pessoa, o filósofo ou aprendiz de filósofo, tem de vivenciar a situação como problema, isto é, sentir a necessidade de resolvê-lo. Por exemplo, se acontece uma coisa muito insólita, incomum, mas a respeito da qual eu sou mais ou menos indiferente, ela não vai ser um problema para mim. É preciso que esse acontecimento incomum, além disso, provoque em mim uma necessidade emocional de busca de explicação para ele. Para ser genuinamente problema, ele tem de provocar, no sujeito, uma necessidade emocional de busca de solução. Essa necessidade interior de se buscar uma resposta é fundamental, e ela vem do fato de que um problema que permanece pendente, não resolvido, por isso mesmo incomoda até que receba uma solução; uma questão interessante como que “pede” para ser respondida, e não se torna completa até que o seja, um pouco como um gesto que se inicia pede para ser completado. Essa situação é bem descrita por dois filósofos recentes, Karl Popper, para quem um problema filosófico funciona como algo que perturba ou desequilibra o psiquismo do sujeito, e Gilbert Ryle, que sugere que um problema filosófico funciona como “um distúrbio no sistema” da pessoa e que pede para ser eliminado. E ele é eliminado justamente com a produção de uma resposta satisfatória para a questão.

Se imaginarmos uma peça de teatro que conte a história da Filosofia, verificaremos que nela várias coisas importantes são, no entanto, relativamente passageiras: é o caso das escolas filosóficas – racionalismo, empirismo, idealismo, materialismo, espiritualismo – e dos próprios filósofos; nenhum desses é o personagem principal da peça. Eles aparecem em determinados momentos, depois somem e, às vezes, reaparecem para depois desaparecerem novamente. Mas há dois personagens que, estes sim, aparecem o tempo todo e, por essa razão, entre outras, são os personagens centrais da Filosofia e de sua história: um é o problema/questão filosófico, de que acabamos de falar, e o outro é o método utilizado no tratamento daquele, do qual falaremos agora.

Vídeo Sem Acessibilidade

Vídeo Com Libras e Legendas

Vídeo Com Audiodescrição

Capítulo 3

O problema do método na Filosofia

3.1. Dificuldade para se formular um método na Filosofia

Vamos aceitar, com Karl Marx (1818-1883), que o homem só põe problemas que ele é capaz de resolver de um modo ou de outro, seja “dissolvendo” os problemas – mostrando, por exemplo, que são falsos problemas ou mostrando que nós não precisamos resolver esses problemas para chegar aos objetivos que nós queremos – seja solucionando-os diretamente. Bem, se todos os problemas são solucionáveis, de uma maneira ou de outra, então deve ser possível discernir alguns procedimentos recorrentes adotados na resolução deles. O conjunto desses procedimentos constituiria o núcleo do **método** de resolução daqueles problemas.

Ocorre, no entanto, que no caso em que os problemas são filosóficos, surgem algumas dificuldades, como a seguinte. Se nós já tivéssemos um bom número de problemas filosóficos resolvidos, na opinião da maioria dos estudiosos, poderíamos, com base na resolução alcançada, tentar descrever quais foram os procedimentos de método que levaram à solução deles. Mas, infelizmente, ao que parece, não temos nenhum, ou quase nenhum, problema filosófico substantivo resolvido na opinião consensual da comunidade dos filósofos. Isso dificulta bastante as coisas, em contraste, por exemplo, com o que ocorre no caso das epistemes mais sólidas, as científicas. Isso dificulta começar a dar uma resposta mais objetiva à questão de qual seja o método em Filosofia.

Mas talvez existam algumas verdades universalmente aceitas em Filosofia (quer dizer, aceitas por quase todos), em particular em **metafilosofia** – que é a reflexão sobre a própria Filosofia. Enumeremos algumas dessas verdades.

A primeira é a tese de que a origem da filosofia está na perplexidade, no espanto. Uma segunda é: as interrogações/questões/problemas da Filosofia são pelo menos tão importantes quanto, e talvez até mais importantes que, as respostas que foram e têm sido dadas a elas. Uma terceira é que a superação do que se pode chamar *ignorância ignara*, ou seja, a ignorância que pensa que sabe e não sabe – e que se opõe à *ignorância douta* (em latim, *docta ignorantia*, que consiste no reconhecimento da ignorância de muitas coisas) – é uma condição indispensável para ascender à ignorância douta e para se percorrer o caminho de encontrar soluções para os problemas filosóficos. Uma quarta tese é que a Filosofia, enquanto estudo de determinadas interrogações e tentativa de respondê-las, precisa apoiar-se na sua história escrita, sua historiografia, alimentar-se desta de um modo vital. A historiografia é um discurso que expõe e interpreta as obras filosóficas, situando-as em um desenvolvimento histórico que revele as continuidades, as rupturas, as influências, o nascimento e renascimento de escolas etc. Uma quinta tese é a de que não se pode ensinar a filosofia, se esta é entendida como um corpo de **doutrinas** subscritas pela comunidade dos filósofos, já que esse corpo simplesmente não existe - só se pode ensinar a *filosofar*. E a última tese é a de que em Filosofia, como em qualquer outra forma de episteme, deve-se cultivar o enfoque racional e desinteressado na produção e formulação das **hipóteses** e dos princípios a serem demonstrados ou defendidos.

Assinalei anteriormente uma dificuldade para se formular o método em Filosofia. Uma outra dificuldade é a seguinte: parece haver uma inseparabilidade entre a prática metodológica do filósofo e sua doutrina substantiva. Se dois filósofos diferem muito um do outro no que diz respeito à doutrina, provavelmente vai haver uma divergência tão grande quanto ao método que fica inviável pensar uma metodologia que ambos aceitem. Para dar um exemplo: o filósofo (e também psicólogo) William James¹, estadunidense, fundador do pragmatismo,

1 William James (1842-1910), filósofo e psicólogo estadunidense, foi o primeiro a ministrar um curso de Psicologia no mundo, em 1875. Sua obra *Princípios de Psicologia* constitui

afirma que a história da filosofia é, numa grande medida, a história de um conflito de temperamentos humanos. Ora, o temperamento não é reconhecido como uma razão, que tem de ser relativamente impessoal, para poder sustentar adequadamente as conclusões. O temperamento do filósofo é algo muito pessoal e, segundo James, atua muito mais fortemente do que as premissas apresentadas como objetivas e impessoais. James tem uma visão pragmatista, e não racionalista, nem empirista, nem cientificista da Filosofia. Vejam que a confiança na utilização de uma metodologia depende de se excluírem certas visões da Filosofia, como essa de James, que a torna demasiado pessoal e subjetiva.

Quem tem essa visão pragmatista da Filosofia não pode estar de acordo com alguém que pensa, por exemplo, que a Filosofia deve ser fruto de um intelecto comprometido com procedimentos que não dependam da subjetividade de cada um. Uma concepção desse último tipo é defendida, por Bertrand Russell,² matemático, filósofo, educador e ativista de causas sociais. Dele é o seguinte trecho – aliás, semelhante a um outro, de Friedrich Nietzsche,³ que citarei em seguida – sobre esse assunto:

um clássico da área até hoje. James foi um dos formuladores e defensores da filosofia pragmatista, a qual ele apresenta em obra intitulada *Pragmatismo*.

- 2 Bertrand Russell (1872-1970) foi um dos mais importantes pensadores ingleses do século XX. Assim como outros contemporâneos, Russell criticou o idealismo inglês de Francis Bradley e John Mactaggart, preponderante no final do século XIX, restaurando, em um certo sentido, a tradição empirista. Russell foi responsável por introduzir o pensamento de Gottlob Frege (1848-1925) aos filósofos ingleses, especialmente no que se refere às ferramentas providas pela lógica matemática. Um de seus principais objetivos era detalhar a relação entre os objetos abstratos e a experiência. Além de sua extensa produção intelectual nas áreas de Filosofia e Lógica, ele produziu obras sobre política, moral, educação, religião, dentre outros temas.
- 3 Friedrich Nietzsche (1844-1900), filósofo e filólogo alemão, é conhecido pela força conceitual de seu pensamento e pela qualidade literária de suas obras. No início de seu percurso intelectual foi influenciado pelo pensamento de Schopenhauer, o que se reflete em seu primeiro livro *O nascimento da tragédia* (1872). Nessa obra, Nietzsche considera que a tragédia grega é uma forma artística de salvação e a associou às óperas de Wagner. Em vários trabalhos, como *Além do bem e do mal* (1886), adota o método da “filosofia às marteladas” em relação a concepções religiosas e éticas (particularmente a cristã),

Os filósofos, desde Platão a William James, permitiram que suas opiniões sobre a constituição do Universo fossem influenciadas pelo desejo de edificação. Sabendo, ou julgando saber, quais crenças tornariam os homens mais virtuosos, eles inventaram argumentos, alguns bem falaciosos, para provar que essas crenças são verdadeiras.

Subjacente a esse pensamento está a crença de que é possível produzir uma filosofia objetiva.

Eis agora o trecho de Nietzsche (1974):

Para explicar como um filósofo chegou às suas mais remotas afirmações metafísicas, é sempre bom e sábio se perguntar que moralidade ou edificação é visada por essa metafísica. Em conformidade com isso, não acredito que um impulso ao conhecimento tenha sido o pai da filosofia, mas acredito, ao contrário, que um outro impulso apenas empregou o conhecimento – e um falso conhecimento – como instrumento.

O outro impulso de que o texto fala é a vaidade. Nietzsche chama os grandes filósofos do passado de “monstros de vaidade”. No texto de Russell, com certeza – o de Nietzsche também, talvez –, nós temos um pensamento que é aproveitável para quem quer defender uma posição da Filosofia como uma episteme respeitável no mesmo nível, pelo menos, que muitas outras, e criticar aquela posição do subjetivismo temperamentalista de William James. Temos aí, portanto, duas grandes posições contrárias, e é claro que vai ser impossível você reunir esses dois grupos de filósofos e tentar fazer com que eles cheguem a algum acordo a respeito do método em Filosofia, dada essa inseparabilidade, que parece existir, entre a teoria e a prática do método, de um lado, e a doutrina substantiva do outro. Essa então é mais uma dificuldade para se responder a questão de qual é o método em Filosofia.

Mas esqueçamos um pouco essas dificuldades e tentemos dizer algo de positivo sobre o método em Filosofia. Vou enumerar o que, por falta de

defendendo uma “valoração (e reavaliação) de todos os valores”. Nietzsche continua sendo um dos mais influentes filósofos alemães no pensamento contemporâneo.

melhor nome, chamarei de *componentes subjetivos* e *componentes objetivos* do método em Filosofia.

3.2. Componentes subjetivos do método filosófico

Nos componentes subjetivos, vou distinguir duas coisas: um *elemento ético*, e um outro que vou chamar de *elemento temperamental*. No que diz respeito ao primeiro, estou pensando, por exemplo, numa reflexão feita para Claude Bernard (1818-1878), fisiologista, médico e pensador da Ciência. Ele afirma que o cientista, antes de entrar em seu laboratório, tem de tomar uma atitude importante, que é a de desprender-se dos preconceitos e das ideias recebidas. Ora, esse é um esforço que podemos, com propriedade, caracterizar como *ético*.

O filósofo deverá estar comprometido com as normas ou regras do “jogo filosófico”. Quais são essas normas ou regras? Elas mandam que o filósofo, ou o aprendiz de filósofo, ponha o seu amor à verdade e seu empenho em chegar ao conhecimento, acima, digamos assim, de quaisquer outros amores, em si mesmos legítimos, que possam conflitar com aquele primeiro amor. Então, na medida em que você se apresenta, aos outros e a si mesmo, como filósofo, como genuinamente filósofo, você implicitamente estará fazendo, digamos, um “juramento profissional” que, embora não seja público ou registrado em ata, nem conste formalmente de instrumentos jurídicos, é muito significativo e poderia ser enunciado, por exemplo, nos seguintes termos: “Prometo, na medida de minha capacidade, pôr o interesse pela descoberta da verdade e pela sua justificação acima de qualquer outro interesse meu que possa conflitar com ele”. E promessa, mesmo informal, é dívida, isto é, o sujeito tem uma obrigação, para com a comunidade de seus interlocutores, de agir em conformidade com essa promessa. Esse é, portanto, o componente ético que tem de estar presente no caráter e na conduta intelectual do pesquisador em geral, talvez mais particularmente em Ciências Humanas, e mais ainda nessa forma de episteme que se chama Filosofia. Esse é o componente ético e é nele que reside a característica da episteme de ser desinteressada, referida no início do artigo.

Vamos agora ao componente **temperamento**. Naquele amor à verdade – nesse amor que ama mais a verdade do que a própria doutrina que se tem

num certo momento da vida – há um elemento que não é ético, e que estou chamando de *temperamental*. Ele consiste em se identificar emocionalmente com o que há de mais excitante nesse jogo – que é o jogo da verdade, o jogo de buscar a verdade –, no qual você “marca gol” quando encontra a verdade ou algo próximo dela, e marca gol contra quando defende o erro porque deseja que ele fosse a verdade. Suponhamos que, num jogo amador e amistoso de futebol, você marque um gol agindo em desacordo com as regras do jogo. Pois bem, assim como nessa situação não tem graça ganhar do adversário roubando, por exemplo, marcando gol com a mão sem que o juiz veja, também não tem graça – é esse o elemento puramente temperamental, psicológico, ou seja, extramoral – defender uma proposição teórica, uma tese sabendo que você está escondendo dos outros, e possivelmente de você mesmo, evidências contrárias a essa proposição, ou que você está como que “fabricando evidências” favoráveis a ela. Com esse comportamento, o jogo perde justamente o que ele tem de mais essencial, de mais excitante, que é a única grande razão de ele ser disputado.

De onde vem a conveniência e a necessidade de se enfatizar esses elementos éticos e temperamentais? Vêm do fato de que há forças poderosas, dentro de nós mesmos, que agem insidiosamente numa direção contrária a eles. Essas forças foram objeto de atenção de uma tradição de pensamento que se constituiu na Europa continental na época moderna. Ela ficou conhecida como a vertente dos *moralistas franceses*, e começa com Michel de Montaigne, no século XVI, passa pelo século XVII, com La Rochefoucauld⁴ e

4 Duque de La Rochefoucauld (1613-1680), filósofo francês. La Rochefoucauld foi um dos introdutores, e certamente o maior cultor do gênero de máximas e epigramas, divertimento social que ele transformou em gênero literário, escrevendo textos de profundo pessimismo. Seu mais famoso livro, *Reflexões ou sentenças e máximas morais*, apareceu pela primeira vez em 1664. Até a quinta edição do livro, La Rochefoucauld foi condensando suas máximas, ao mesmo tempo em que abrandava o tom, restringindo o seu amargor. Espírito cáustico, amargurado, ele atribui ao amor-próprio um papel preponderante na motivação das ações humanas. Todas as qualidades da nobreza – as falsas virtudes – têm a movê-las o egoísmo e a hipocrisia, atributos inerentes a todos os homens. Segundo La Rochefoucauld, a necessidade de estima e de admiração está por trás de toda manifestação de bondade, sinceridade, gratidão. Ele é um pessimista desencantado com o gênero humano.” (UOL, [s.d.]a)

Blaise Pascal⁵ (que é, por sinal, um dos mais importantes intelectuais do pensamento ocidental), percorre o século XVIII com La Bruyère, Chamford, Vauvegnargues e outros, e tem continuadores no século XIX e também no XX. Essa tradição pensou os fatores *internos* que atuam como obstáculos tanto ao cultivo do temperamento sintonizado com o que há de excitante nas regras do jogo da verdade, quanto à adoção de condutas em conformidade com a norma ética de não fabricar evidências, de não ocultar elementos desfavoráveis à opinião própria etc. Essas forças são de fato poderosas, daí a necessidade de se enfatizar tanto o lado ético quanto o lado temperamental dessa coisa que se chama o amor da verdade, o apreço pelo saber, a filosofia (aproximadamente, em grego “sofia” e “filo” se traduzem respectivamente por “sabedoria” e “amante de”).

Com a ajuda dessa tradição, refletamos então sobre esses fatores internos. Entre os traços de temperamento que prejudicam o exercício do amor ao saber,

-
- 5 Blaise Pascal (1623-1662), filósofo, matemático, físico e literato francês, contemporâneo de Descartes. Desde menino se interessou por matemática e publicou seu primeiro tratado sobre o tema com 16 anos de idade. Aos 18 anos, começou a construção de um mecanismo capaz de realizar as quatro operações aritméticas, obtendo sucesso depois de dez anos de tentativas. Físico experimental, realizou a célebre experiência de Torricelli sobre a possibilidade do vácuo na natureza, contrariando, desse modo, teses sobre a continuidade da matéria defendidas por Descartes. Como menino prodígio, aos 12 anos trabalhava por conta própria com base nos *Elementos*, de Euclides. Ele também inventou a seringa e a prensa hidráulica. A partir de 1651 começa a sofrer graves problemas de saúde que permanecerão até sua morte prematura. Sua principal obra filosófica foi publicada postumamente sob o título *Pensamentos*. Trata-se de fragmentos de textos de diferentes tamanhos em torno de inúmeros temas (tais como a natureza do conhecimento, da moral, da metafísica, da religião, entre tantos outros), mas que se considera como parte do material que Pascal utilizaria para elaborar uma “Apologia da religião cristã”. Parte de seus trabalhos nessa época diziam respeito aos fundamentos do cálculo das probabilidades. Passou por uma experiência religiosa que o levou a frequentar o mosteiro jansenista em Port-Royal. Ajudou os jansenistas em sua disputa com os jesuítas, escrevendo anonimamente *Cartas provinciais* (1656-1657), que ajudaram a abalar significativamente o prestígio e autoridade dos jesuítas. Seus *Pensamentos*, publicados postumamente em 1670, estabeleceram seu influente princípio do intuitivismo, que ensinava que Deus poderia ser “experimentado” através do coração, e não da razão. Para uma breve bibliografia de Blaise Pascal, ver UOL ([s.d.]b).

figuram o *amor-próprio* (num certo sentido desse termo) e a *vaidade*. Ouçamos Pascal (1988; grifo meu) a respeito de um e de outro:

A natureza do amor-próprio, desse eu humano, é de amar apenas a si e não considerar a não ser a si. Mas ele não vai conseguir impedir que esse objeto que ele ama seja cheio de defeitos e de miséria. Ele quer ser grande, ele se vê pequeno; ele quer ser feliz, ele se vê miserável; ele quer ser perfeito, ele se vê cheio de imperfeições; ele quer ser objeto de amor e de estima dos homens, e ele vê que seus defeitos não merecem senão a aversão e o desprezo deles. Esse embaraço em que ele se encontra produz nele a paixão a mais injusta e criminosa que se possa imaginar, porque ele concebe um ódio mortal contra essa verdade que o repreende e que o convence de seus defeitos. Ele desejaria aniquilá-la, e não podendo destruí-la nela própria, ele a destrói, tanto quanto ele pode, no seu conhecimento dela... Isto é, ele toma todo o cuidado em cobrir os seus defeitos aos olhos dos outros, e *aos seus próprios olhos*.

Essa descrição que o autor faz do amor-próprio é a descrição de algo que está arraigado na natureza humana e que não poupa ninguém, conforme se infere desta outra passagem dele: "Há diferentes graus dessa aversão pela verdade, mas pode-se dizer que ela está em todos os homens em algum grau, porque ela é inseparável do amor-próprio" (Pascal, 1988). Pascal também inclui a todos nós, inclusive a ele próprio, entre as vítimas intelectuais desse outro inimigo interno insidioso que é a vaidade:

A vaidade está tão arraigada no coração do homem, que um soldado, um criado, um cozinheiro, um carregador, se vangloria e quer ter seus admiradores, e os filósofos também querem ter. E aqueles que escrevem contra também querem ter a glória de terem escrito bem, e aqueles que os leem querem ter a glória de tê-los lido. E eu que escrevo isso talvez tenha essa vontade também. (Pascal, 1988)

E podemos e devemos acrescentar, nós outros que escutamos essas palavras de Pascal – nós outros, quer dizer, eu que escrevo isso e vocês que me leem –, que também talvez tenhamos essa vontade.

Essas reflexões se alinham com outras, que mostram quão poderosas são as forças subjetivas e psicossociais que bloqueiam o cultivo do temperamento amante das regras do jogo e do senso de obrigação e de obediência a elas.

Mais tarde, e mais ou menos no mesmo espírito, escreveu Arthur Schopenhauer⁶ (1991):

Essa filosofia universitária, carregada de uma centena de interesses e mil compromettimentos diversos, caminha usando rodeios e avançando por caminhos tortuosos sem jamais perder de vista o temor do Senhor, a vontade do ministério, as exigências do editor, o favor dos estudantes e a boa amizade dos colegas.

Schopenhauer é do século XIX, o que nos faz ver que essa é uma temática recorrente; e isso só acentua a importância, para o filósofo e o cientista, é também para os aprendizes de filósofo e de cientista, de se proteger contra esses obstáculos internos poderosos. Daí a necessidade de se insistir sobre a importância de se educar o espírito e a sensibilidade, para que cultivemos tanto o gosto pelas regras do jogo da verdade, quanto a disposição de se obrigar a agir em conformidade com o preceito que manda colocar o amor da verdade acima de outras possíveis inclinações conflitantes com ele, o que não raro é muito difícil, e às vezes, talvez, mesmo impossível de se fazer.

Um parênteses. Temos aqui três filósofos do passado, um do século XVII, o francês Pascal, e os outros dois, os alemães Schopenhauer e Nietzsche, do século XIX. Ocorre que quanto mais o tempo passa – em particular, as últimas

6 Arthur Schopenhauer (1788-1860), filósofo alemão cuja principal obra é *O mundo como vontade e representação* (1818). Leitor de Kant, Schopenhauer parte da metafísica kantiana segundo a qual o mundo externo é construído por nossa mente através de representações (ou ideias). Diferentemente de Kant, porém, não considera que as coisas em si mesmas estejam além de nosso alcance. Para ele, a natureza do mundo é a *vontade*, uma força irracional sem finalidade ou direção. A vontade seria o princípio último de tudo e um impulso jamais inteiramente satisfeito. Neste mundo, repleto de dor e sofrimento, a arte e a contemplação estética minimizam o impacto dessa força cega no destino humano. O reconhecimento da cegueira da vontade gera uma moral pessimista, mas que pela contemplação ética da vontade permite a compaixão e a renúncia, em moldes semelhantes à moral budista (que tanto influenciou seu pensamento).

quatro ou cinco décadas – tanto mais fica patente a atualidade deles, especialmente talvez a de Nietzsche e a de Pascal. Mas no caso desse pensador francês, a atualidade é mais surpreendente e admirável do que a dos dois alemães: estes, e Nietzsche mais do que Schopenhauer, são bem mais próximo a nós, não só no tempo, mas culturalmente. Já Pascal era contemporâneo de Descartes, e viveu a maior parte de sua vida na primeira metade do século XVII, um século já remoto e culturalmente muito contrastante com o nosso, o que torna ainda mais admirável a grande atualidade que ele tem, tanto como filósofo moral, quanto como filósofo da mente – com suas reflexões sobre a imaginação e os traços de temperamento e caráter – e também como pensador do conhecimento humano.

Duas palavras sobre a relação entre o componente ético e o componente temperamental. Primeiro, não há uma distinção completa entre os dois: há alguns elementos que podem ser abrangidos por ambos. Por exemplo, a *coragem intelectual*, de que falei no item 1.2, está incluída na área fronteira entre o componente temperamental e o componente ético. Com efeito, a coragem parece exigir tanto um temperamento condizente, quanto um apropriado senso de dever. Segundo, a prática da dimensão ética é indispensável; ou seja, o exercício da dimensão temperamental não basta por si só. Não basta a vantagem da virtude temperamental, mesmo quando ela existe num grau elevado. E o exercício do primeiro, do ético, é grandemente facilitado pelo cultivo do temperamento que seja mais ou menos naturalmente amante das regras do jogo, amante do jogo limpo. Ou seja, o traço temperamental tem de figurar no equipamento com o qual o investigador empreende a busca de respostas aceitáveis para as questões filosóficas, mas ele não é suficiente.

O traço temperamental e o componente ético são mais importantes – atenção para isso – onde se tem menos controle científico, tanto na formulação quanto na defesa de hipóteses. Sem a quantificação e os conceitos da Matemática e da lógica, que inclusive algumas disciplinas humanas, como a Economia, utilizam e sem o sofisticado aparato tecnológico posto a serviço das Ciências Biológicas e Biomédicas e da Astronomia, sem isso tudo o fato é que nós, filósofos, dependemos daquelas duas condições num grau bem maior do que em outras modalidades da episteme. Então, esse bipé é um suporte fundamen-

tal para a sustentação, ainda que relativa, da busca do saber em Filosofia e na maior parte das Ciências Humanas. Dentro das humanidades, é a Filosofia que precisa deles mais “desesperadamente”. Por exemplo, a Ciência Política trabalha com dados quantitativos (como resultados de eleições), embora esses dados sejam sujeitos, eles próprios, a ser interpretados diversamente por diferentes estudiosos. Ou seja, o praticante da episteme filosófica precisa ser mais virtuoso, no que diz respeito àquelas duas qualidades, do que os praticantes das demais modalidades da episteme. Estou falando, portanto, da posse de um equipamento que inclui elementos intelectuais, emocionais e éticos, que é parte de um discurso do método para bem conduzir o intelecto e procurar, se não a verdade na Filosofia, pelo menos evitar o erro nela.

3.3. Componentes objetivos do método filosófico

Encerrada a reflexão sobre as condições subjetivas, entro na consideração das condições que, por falta de termo melhor, chamei de **objetivas**. Voltemos à tese segundo a qual os problemas da Filosofia são mais importantes do que as respostas a eles. É possível defender essa tese com pelo menos duas ou três boas razões, mas isso não será feito aqui. Apenas registro a respeito o testemunho de dois filósofos, um dos quais é Bertrand Russell, já mencionado antes. Escreve ele: “Em filosofia, o que é importante não são tanto as respostas que são dadas, mas antes as questões que são colocadas. A esse respeito a Escola de Mileto merece a fama que tem”. As respostas que essa Escola deu sobre a constituição do mundo físico hoje soam infantis para nós, mas permanecem as perguntas que eles foram capazes de fazer, bem como o método que eles utilizaram para respondê-las. O outro filósofo é o alemão Karl Jaspers (1883-1969), que foi também um psiquiatra influente. Ele escreveu: “Filosofia significa ir a caminho, seguir, continuar, suas questões são mais essenciais do que as respostas, e toda resposta se converte numa nova questão”.

Refletamos novamente sobre as questões filosóficas. Observe-se que elas são interessantes intrinsecamente, isto é, *nelas mesmas*. As pessoas que cuidam de respondê-las, querem – simplesmente *querem* – encontrar respostas para elas. Esse parece ser um desejo mais ou menos natural. Mas, conforme foi de-

envolvido anteriormente, um problema filosófico não é definido como tal (isto é, como *problema*) independentemente de um sujeito particular. Um filósofo espanhol contemporâneo, Julián Marías⁷, nascido em 1916, escreveu sobre isso e afirmou que não basta o assim chamado problema vir numa forma interrogativa e versar sobre um assunto dito filosófico. Por exemplo, “O que é a liberdade?”, “Como se conciliam liberdade individual e controle social?”. É preciso, além disso, que aquilo que se pergunta tenha com a pergunta uma relação visceral tal que essa interrogação linguística se torne um problema vital para ele, um problema mesmo, no sentido de incomodá-lo, de ser um obstáculo que ele tem de transpor para continuar no caminho. Quer dizer, o assim chamado problema tem de ter uma real *problematicidade*. Esse é o elemento que faz o problema interessante, que torna a questão filosófica interessante. As questões da Filosofia estão entre as questões teóricas que mais fortemente despertaram, e continuam despertando, o interesse dos seres humanos; são questões que estes fizeram em diversos momentos do passado, e insistem em reformulá-las hoje.

Boa parte do que chamamos *Filosofia* consiste, portanto, no levantamento de certas questões e na tentativa de respondê-las; a Filosofia se apresenta como levantadora de questões, como clarificadora de questões, como modificadora de questões, como crítica de questões, e como investigadora do relacionamento dessas questões umas com as outras e com o momento sociocultural em que elas foram formuladas. Vamos pensar, então, na Filosofia como um certo conjunto de questões, e nossa pergunta é: qual seria o método para investigar essas questões? Diz um interessante filósofo inglês, Isaiah Berlin (1909-1997), pensador político e historiador das ideias: “Uma marca das questões filosóficas é esta, que

7 Julián Marías Aguilera (1914-2005). “Filósofo espanhol, discípulo de José Ortega y Gasset. Estudou Filosofia na Universidade de Madrid nos anos da República (1931-1936) [o autor refere-se à República espanhola anterior à Guerra Civil que culmina, em 1939, com a ascensão de Franco ao poder], onde foi aluno de Ortega y Gasset, Zubiri, Gaos y García Morente [alguns dos mais renomados pensadores espanhóis do século]. Em 1941, publica a primeira edição de sua *Historia de la filosofía*, que foi muito difundido. Em 1948, funda junto com Ortega o Instituto de Humanidades de Madrid. Em 1951, apresentou ante a Universidade de Madrid sua tese doutoral, intitulada *La metafísica de lo conocimiento en Gantry*. Foi fecundo escritor e conferencista.” (*Filosofia en español*, [s.d.]).

“você não sabe bem onde olhar para buscar uma resposta”; ou seja, você não sabe como proceder exatamente para chegar a uma resposta, entre outras coisas por não se tratar de uma questão científica, experimental ou não. E continua ele: “Quando não existe um método estabelecido para se fazer algo, você faz o que pode. Você simplesmente tenta resolver paciente e esforçadamente”.

A Filosofia assim concebida, isto é, como o estudo de certos problemas, *é pensada, portanto, essencialmente como uma **atividade**, e não como um corpo de proposições afirmadas como verdadeiras*, como, por exemplo, a Aritmética. Encontramos a Filosofia assim concebida em autores tão diferentes como Ludwig Wittgenstein⁸ e Julián Marías, sendo o primeiro um pensador austríaco naturalizado britânico, para quem a Filosofia é uma atividade de “terapia intelectual” que visa livrar-nos de males doutrinários. Para Marías, que nesse ponto segue seu mestre Ortega y Gasset, a Filosofia é um “*quehacer*” [afazer], ou seja, um fazer mais do que qualquer outra coisa.

O método, então, qual seria? Em conformidade com o que foi dito antes, ele teria de ser um método para a atividade de estudar e trabalhar essas questões. Seria um método, primeiro, para melhor detectar questões que valem a pena levantar, no sentido de que vai ser fecundo levantá-las em um dado momento em que deverão encontrar repercussão. Segundo, para fazer avançar nossa compreensão desses temas e questões, bem como da história de seu surgimento, ressurgimento e transformações sofridas ao longo do tempo, de seu relacionamento com a história passada e da interligação desses temas com elementos não filosóficos do momento histórico. Terceiro, um método que nos

8 Ludwig Wittgenstein (1889-1951), filósofo de origem austríaca e engenheiro de formação. Wittgenstein se aproximou da filosofia graças às leituras que fez de textos de Gottlob Frege e Bertrand Russell sobre a lógica matemática. No *Tratado lógico-filosófico* (1922), Wittgenstein considera necessário solucionar os problemas relacionados com o significado das afirmações simples ou contingentes, uma vez que boa parte dos problemas filosóficos decorreria, segundo ele, de confusões trazidas à tona pela ambiguidade própria da linguagem comum. Para ele, um dos objetivos da Filosofia é dissolver os falsos problemas através de uma clarificação dos conceitos. Sua segunda grande obra, *Investigações filosóficas* (1953), adota uma perspectiva pragmática ao analisar os denominados “jogos de linguagem” em seu contexto.

guie em como melhor se abrir a influências retificadoras de nossa visão atual da problemática, e de sua atualidade ou não.

Nesse quadro, há uma disciplina que passa a ocupar um lugar especial na teoria do método filosófico, que é a Filosofia da Linguagem. Por que isso? Pelo seguinte. De um modo geral, é prudente, metodologicamente, apoiar-se no mais próximo para se conhecer o mais distante, no mais concreto para se conhecer o mais abstrato, no mais familiar e observável para se conhecer o menos familiar e não observável. Sendo assim, uma ideia que parece boa é observar a linguagem, estudá-la, que é afinal de contas o instrumento com que filosofamos; nosso instrumento não é o telescópio, nem o microscópio, nem qualquer outro produto de avanços tecnológicos. A linguagem é feita de comportamentos verbais, de ações linguísticas, e a ideia é analisar esses comportamentos e ações, com vistas a aprender a direcioná-los para melhor pensar as questões filosóficas.

Nesse terreno, uma das coisas que foi feita é refletir sobre o que se chama *erro categorial*, e avanços foram feitos aí. Um erro categorial ocorre quando você confunde categorias diferentes, ou de níveis diferentes: você põe numa categoria um objeto que não pertence a ela, e nós somos levados a isso pela linguagem, pelo que podemos chamar de armadilhas da linguagem, que nos induzem ao erro, que nos ludibriam, nos “enfeitiçam”. Um exemplo. A linguagem inclui substantivos como “mente”, “consciência”. Ora, muitos substantivos **denotam** objetos, entidades. Então passamos a subentender que, do mesmo modo que o objeto denotado por “mesa” existe, também deve existir um objeto, uma coisa, denotado por “mente”, por “consciência”. Ocorre, no entanto, que é duvidoso que esses objetos existam; o que parece existir são processos mentais e não “a mente”, processos conscientes – também processos pré-conscientes e inconscientes – e não “a consciência”. Mas a tendência é, deixando-se enfeitiçar pelos substantivos, supor que existam, como entidades, a mente, a consciência e outras coisas. Então, a partir da existência de substantivos – que são reais, sim, mas são uma realidade linguística – “substantivamos” a coisa, no nível da realidade, isto é, inventamos uma espécie de **substância** a que a palavra se refere. Ou seja, de tanto falar “a mente”, “a consciência”, aca-

bamos por acreditar que existe uma coisa, um objeto, uma entidade, **referida** pela palavra.

Esse tipo de contribuição foi trazido por filósofos como Gottlob Frege,⁹ também lógico e matemático. Ele via a tarefa da Filosofia como a de “romper com o domínio da palavra sobre o espírito”, tema ecoado na obra de Wittgenstein, para quem o núcleo do exercício da Filosofia é libertar-se do feitiço, do enfeitiçamento da linguagem. Então, parece que a Filosofia da Linguagem é uma disciplina metodológica primeira. Frequentemente, o exercício da Filosofia da Linguagem é clarificar conceitos, mas não se trata de fazer clarificações linguísticas sem interesse substantivo para a episteme filosófica. Não se trata, tampouco, meramente de clarificar o discurso do senso comum. Trata-se de tomar as ideias e o vocabulário do senso comum apenas como um ponto de partida para uma compreensão analítica elaborada. Vamos dar exemplos desse tipo de pergunta, que é filosoficamente relevante. “O que é um direito humano?”. “Somos naturalmente dotados de direitos, ou os direitos são uma atribuição convencional?”. “A liberdade, no sentido da Filosofia da Ação, é um traço que se descreve como se descreve, por exemplo, o comportamento agressivo? Ou não?”. “A liberdade, no sentido da Filosofia Política, tem a natureza de um direito que o sujeito tem? Ou é um traço factual?”. É no exame dessas questões, e das implicações delas, que a Filosofia da Linguagem ajuda, ou pode ajudar. Então a linguagem é de fato – e isso é um ponto pacífico – *orientadora* e *desorientadora* do intelecto. É um instrumento do acerto quando se acerta, e do erro quando se erra. Ora, o conhecimento desse instrumento, dos seus meandros, de suas artimanhas, de suas funções, permitiria, podemos acreditar, promover o acerto e prevenir o erro.

O tratamento do que chamei de condições subjetivas e objetivas constitui uma reflexão sobre o método, sobretudo em Ciências Humanas e, em especial, em Filosofia. Sobre o método, fiz uma reflexão que tem duas partes, basicamente. Uma sobre as condições subjetivas, e aí temos uma grande e fantástica contribuição da filosofia europeia continental, especialmente da vertente dos moralistas franceses e de seus continuadores. No que diz respeito aos compo-

9 Gottlob Frege (1848-1925), matemático alemão que concentrou seus estudos na lógica.

nentes objetivos, aproveitei-me de uma tradição filosófica de um tipo diferente da primeira, que é a Filosofia Analítica. Essas duas tradições confluem para o mesmo ponto. E não surpreende que assim o seja, porque no fundo, e em última análise, ambas as tradições pensaram, e estão pensando, as questões da Filosofia, tanto as de método quanto as substantivas.

Observação necessária

Tentar *dizer* o que a Filosofia é, e desse modo esperar transmitir a quem ouve ou lê o espírito dela, o “coração e a mente dela”, é uma empreitada nela mesma com uma séria limitação, mesmo que alguém consiga dizê-lo de um modo excepcionalmente bom, ou o melhor possível. É que a Filosofia propriamente dita – isto é, aquela que é praticada por aqueles que chamamos filósofos, e que não inclui nem estudos de comentador nem histórico-filosóficos propriamente ditos – é uma *atividade*, uma *arte*, portanto algo que envolve o cultivo de determinados interesses e habilidades. E, como toda arte, ela não é suscetível de ser explicada apenas por meio de discurso. É necessário, para se ter dela uma explicação menos abstrata, mais concreta e aprofundada, que *se a pratique*; é preciso que o *dizer* de quem explica se combine intimamente com o *fazer* filosófico, com a *atividade filosofante* – ainda que em nível do aprendiz de filósofo – daquele para quem a explicação está sendo dirigida. Suponhamos que alguém fosse explicar/descrever, para um grupo de dançarinos, todos os passos e a coreografia de uma dança não familiar. Uma maneira seria fazê-lo apenas discursivamente, digamos com grande precisão vocabular e riqueza de detalhes. Uma outra maneira seria combinar a primeira com exibição de fotografias, com a exibição de um vídeo, ou, melhor ainda, com a encenação ao vivo pelos praticantes dela. Com isso, os ouvintes/espectadores teriam da nova dança uma compreensão boa, mas limitada. A compreensão mais completa e aguda da plateia viria com a combinação do anterior com a atividade de seus componentes em tentar praticar a própria dança objeto da explicação. Embora filosofia e dança sejam coisas muitíssimo diferentes, há um importante e decisivo elemento comum entre elas, que é serem *formas de arte* (ao menos no sentido amplo, mas alguns diriam que não só nele). Na segunda, trata-se de arte de movimentar e controlar o corpo, de criar e executar movimentos associados com o ritmo e a melodia da música. Na primeira, trata-se

da arte de levantar uma questão nestes ou naqueles termos (ou de abster-se de levantá-la, quando se julgar epistemicamente inapropriado fazê-lo), da arte de buscar respostas e avaliá-las, da arte de argumentar (ou de abster-se de fazê-lo quando se pressente que já se chegou ao “inargumentável”, ao “axiomático”). As teorias num caso e as instruções no outro estão ambas nos livros, no discurso, mas somente incluindo o exercício da arte é possível começar a ter uma compreensão mais realista e aprofundada do objeto que está sendo explicado. As considerações deste parágrafo final têm consequências (construtivas) para os estudiosos no campo do comentário filosófico e no da história das ideias filosóficas. Apresentarei algumas considerações a respeito na próxima unidade.

Vídeo Sem Acessibilidade

Vídeo Com Libras e Legendas

Vídeo Com Audiodescrição

Capítulo 4

Filosofia e ensino da Filosofia

4.1. Três tipos de atividade filosófica

Podemos distinguir três áreas de investigação dos profissionais universitários da Filosofia: a filosofia propriamente dita – isto é, aquilo que os filósofos fazem e produzem –, o comentário de obras filosóficas – aqui entendido de modo a incluir estudos que não entram nos detalhes das ligações da obra comentada com a literatura filosófica anterior e/ou posterior – e a história da filosofia – aqui entendida no sentido, menos abrangente que o habitual, de estudos que contam o itinerário das ideias e doutrinas no tempo e no espaço, examinando, portanto, o surgimento e desenvolvimento desta ou daquela doutrina ou escola num determinado lapso de tempo, às vezes maior às vezes menor. Essas três modalidades são, em graus bem diferentes, distintas umas das outras, embora as duas últimas sejam usualmente confundidas sob a denominação “história da filosofia”.

Quando se examina o ensino dessa matéria, é necessário fazer a tripartição acima, uma vez que as motivações e as habilidades a serem ensinadas são específicas de cada uma delas. Cursos para a formação de filósofos serão muito distintos de cursos para a formação de comentadores, e estes, por sua vez, diferirão em boa medida dos de formação de historiadores.

Parece inegável que um sistema (regional, estadual ou nacional) de cursos universitários de Filosofia – uso essa palavra com a inicial maiúscula para designar o conjunto das três modalidades – deve ter idealmente como objetivo a formação dos três tipos de estudiosos, e não apenas de um ou dois deles. Ou seja, quando um determinado sistema de ensino não está fazendo isso, então ele deve ter a forte preocupação de passar a fazê-lo. E tal proposição decorre da importância e indispensabilidade dessas três áreas, coisas que, nos limites deste artigo, darei como assentes, isto é, aceitas sem necessidade de argumentação aqui.

Não me ocuparei neste trabalho com o importante tema do ensino da história da filosofia, nem do comentário filosófico. Meu foco será o ensino da filosofia, ou da filosofia propriamente dita, bem como a situação de tal ensino na universidade brasileira.

Na maior parte das áreas do conhecimento há, no que diz respeito ao seu ensino, uma dualidade, a da atividade e a do conteúdo produto dela: este vem a ser o corpo de teses e proposições metodológicas mais ou menos consensualmente aceitas na comunidade dos investigadores, e a atividade é a de fazer essa ciência, isto é, praticar os métodos e gerar os resultados na forma de um corpo de leis, de teses ou de hipóteses. Por exemplo, o ensino da Física pode abranger tanto ensinar as teorias aceitas quanto a arte de pesquisar, de se tornar um físico, neste ou naquele campo dessa área. Ocorre que em Filosofia é sabido que não existe um corpo de teses nem aproximadamente aceitas como verdadeiras numa comunidade adequadamente ampla de estudiosos; pelo contrário, a Filosofia chama a atenção pelo volume de controvérsia e desacordo tanto em temas substantivos quanto em questões metodológicas. Uma vez que em Filosofia não há nem metodologia nem teoria substantiva minimamente aceitas para serem transmitidas e ensinadas, o que sobra para ser ensinado é uma atividade, que é a de levantar questões, discuti-las e buscar respostas para elas, na esperança de num futuro se chegar a um grau satisfatório de acordo e consenso. Portanto, a dualidade pedagógica que existe em graus diferentes – na verdade, muito diferentes – nas Ciências, simplesmente inexistente em Filosofia. Assim, o que existe para ser ensinado é uma atividade, a

do filosofar. Daí que ensinar filosofia vem a ser, essencialmente, **ensinar a filosofar**, ou seja, ensinar a **arte de filosofar**.

Ao dizer isso, não estou evidentemente enunciando nada de novo; muito pelo contrário, estou reafirmando aquilo que já foi dito no passado e continua a ser lembrado. O nome ao qual essa tese está mais famosamente associada é, naturalmente, o de Kant, que a afirma e a enfatiza, em particular na *Crítica da razão pura* (no final, na “Arquitetônica da razão pura”) e no pequeno livro *Lógica*.

Um filósofo é alguém que pratica uma certa atividade, isto é, ele se define muito mais pela atividade que faz e que o insere na comunidade dos filósofos, do que pelos produtos doutrinários particulares de sua atividade. Desse modo, podemos dizer que um curso que se proponha a formar filósofos vai encarar seus alunos como aprendizes de filósofo. Assim senso, o aprendiz de filósofo vai ser um aprendiz da arte de filosofar.

De que maneira teria lugar o aprendizado da atividade de filosofar? Em primeiro lugar, o estudante de Filosofia não vai aprender a filosofar a não ser que ele tenha à sua disposição, inicialmente, duas coisas importantes. Uma é que haja no corpo docente de seu curso professores que ministrem cursos filosóficos propriamente ditos, isto é, que ofereçam ao longo de todo o período de aprendizado cursos propriamente filosófico-temáticos. Esses cursos, é bom observar, não precisam ser necessariamente aqueles em que o ministrador expõe suas doutrinas próprias neste ou naquele campo da filosofia. Pode ser que seja assim, e é desejável que algumas vezes assim o seja, mas não é necessário que o curso tenha essa natureza para que seja filosófico-temático no sentido em que estou usando a expressão. O que ele tem de ter minimamente, para ser filosófico, é o seguinte: ele tem de por e manter no centro das atenções o *interesse* pelos temas, pelas questões; o espetáculo central será o do levantamento de questões temáticas, de clarificação delas, e de discussão das respostas que foram, ou podem ser, dadas a elas. Cursos temáticos, nesse sentido – nos quais figuras históricas e doutrinas vão entrar de um modo essencial, mas somente na medida em que contribuem para a reflexão sobre essas questões –, são absolutamente essenciais. Se o estudante passa toda a graduação sem ter cursos temáticos, ministrados no estilo de um filósofo e não de um historiador das ideias ou de um comentador de obras, é muito difícil que ele venha a ter algu-

ma ideia adequada do que é aprender filosofia, do que é aprender a filosofar; ele certamente não terá nenhuma ideia minimamente precisa e profunda do que é ser um aprendiz de filósofo (a menos, é claro, que ele faça esse aprendizado por conta própria, fora do projeto didático-pedagógico de seu curso). O currículo, e o modo como é praticado, precisam por a discussão de temas no centro do curso.

Tratemos de figurar em algum detalhe como isso se passaria. O professor, o qual precisamos supor ser alguém que conhece a arte de filosofar, tem de ser também um mestre na arte de ensinar a filosofar. Ele propõe temas, talvez de preferência temas clássicos ou “semiclássicos”, porque assim é mais fácil encontrar um conjunto de textos do passado e contemporâneos sobre aqueles temas; cada um desses textos tem de ser apropriado para, em conjunto com os demais textos, fornecer material adequado para que o aprendiz se exercite e se desenvolva numa primeira dimensão da arte do filosofar. Que dimensão é essa, exatamente? É a da *discussão* de um problema, isto é, da busca de procedimentos para clarificar os termos em que o problema é colocado, e de caminhos para compreender em profundidade as respostas, inclusive aquelas conflitantes entre si, e avaliar seus méritos e deméritos relativos. Qualquer iniciativa que aumente nossa compreensão de um problema filosófico, bem como das dificuldades em resolvê-lo satisfatoriamente e da facilidade de incorrer em erros, por si só é parte valiosa do aprendizado da filosofia. De fato, este último está longe de se manifestar apenas nas habilidades de formulação de teorias que julgamos aceitáveis. Como afirma acertadamente Karl Popper (1982) no “Prefácio” de sua obra *Conjecturas e refutações*, “trazer à luz nossos erros nos permite entender as dificuldades do problema que estamos tentando resolver. É assim que passamos a conhecer melhor nosso problema”.

Sem essas duas coisas, um tema e um conjunto de textos apropriados, não há como proceder para tentar formar filósofos. Em um curso de Filosofia, precisa haver filósofos que ministrem regularmente disciplinas centradas em temas e que utilizem a literatura do passado na medida em que ela pode contribuir tanto para a compreensão do problema quanto para a discussão das soluções para ele. É preciso trazer a noção de problema, de tema, para o centro do palco, para o centro de nossa atenção. Com efeito, boa parte da

importância da pesquisa em Filosofia e do seu ensino reside no interesse que têm para a vida individual e grupal dos homens as questões, notadamente as grandes questões, que ela estuda, isto é, na relevância dessas questões para a vida na “terra dos homens”. Precisamos estar, e permanecer, em contato próximo e tangível com a problemática própria que é, podemos dizer, o coração da Filosofia, e desse modo sentir as “pulsações desse coração”, isto é, vivenciar o problema em seu caráter interessante, relevante, palpitante. Sem esse contato vivo, cultivado e regular com a problemática, permaneceremos estranhos à filosofia. Para isso, precisamos conjugar o estudo dos filósofos do passado com o interesse crucial pelos problemas, para poder exercitar o intelecto na reflexão pessoal sobre temas, e poder ter a possibilidade de contribuir para o debate filosófico contemporâneo.

4.2. A relevância da história da filosofia no ensino da Filosofia

Examinemos mais de perto o modo como a história da filosofia, sua historiografia e a literatura de comentário interviriam no ensino do filosofar. O mestre-filósofo, que é um estudioso de temas/problemas/conceitos da Filosofia, está numa dependência grande e inescapável dos pensadores do passado, e também da literatura historiográfica sobre eles. Essa dependência se manifesta em vários pontos, alguns mais óbvios do que outros. Entre os menos óbvios figura o seguinte. É no convívio meditado com a literatura do passado, recente ou não, que o filósofo retira parte do interesse ativo pelos temas e da energia intelectual usada em seu trabalho. Ora, isto é particularmente importante quando se trata de aprender a filosofar. O aprendiz de filósofo precisa conviver com os autores do passado, e também do presente, precisa lê-los habitualmente para, entre outras coisas, ajudar a desenvolver e manter vivo seu próprio interesse pelas questões; se não, é muito difícil sustentar esse interesse. De fato, e em consonância com o que foi observado anteriormente, em boa medida o interesse pela Filosofia é o interesse pelas questões/temas dela. O aprendiz de estudioso de temas filosóficos está nessa dependência: ele necessita se perceber e se descobrir como alguém que partilha com grandes pensadores do passado (e também com os do presente) os interesses temáticos que

são os seus próprios; sem a percepção desse compartilhamento resulta um enfraquecimento parcial da energia intelectual necessária para manter vivo o interesse pelas questões da Filosofia.

Um outro ponto pedagógico-formador importante no convívio com textos clássicos é que o aprendiz, na medida em que trabalha uma temática recorrendo a uma variedade de visões alternativas (por exemplo, em Filosofia Política, Aristóteles, Maquiavel, Locke, Hobbes, Rousseau, Montesquieu, Marx), terá oportunidade de descobrir algo muito precioso para ele, que são suas afinidades ou a falta delas com esta ou aquela escola de pensamento. A descoberta e o cultivo dessas afinidades, bem como a interlocução com os afins e com os discordantes, são fundamentais para estimular o prosseguimento do estudo nesses temas.

Quando se fala em história da filosofia e comentário filosófico, pensa-se logo na análise e explicação de texto, no paciente trabalho lógico e semântico de compreensão e exegese dos textos. A disciplina da análise de texto é um meio necessário e muito importante para todos os que trabalham com Filosofia, inclusive para o aprendiz de filósofo. Ela coloca aquele que a pratica bem numa situação privilegiada para entender corretamente os textos e fazer utilização desse entendimento, não só em estudos de história da filosofia, mas também no empreendimento de investigação temática. O profissional da Filosofia é ou um filósofo, ou um comentador, ou um historiador das ideias (ou uma combinação destes), e em qualquer desses casos está crucialmente envolvida, embora talvez em graus variáveis, a análise e explicação cuidadosas de textos. Assim sendo, o estudante de Filosofia, aí incluído o aprendiz de filósofo, precisa de um treinamento continuado em análise de texto, e mais ainda que os de outras áreas das ciências humanas, já que aquilo com que ele vai sempre estar lidando são textos, o que requer uma habilidade para o seu entendimento que o estudante está longe de ter quando entra na universidade.

4.3. A relevância da abordagem temática no ensino da Filosofia

Examinemos agora a situação do ensino da Filosofia na universidade brasileira. A implantação dos cursos universitários de Filosofia no Brasil carac-

terizou-se inicialmente pela rejeição generalizada e indiscriminada, por motivos que não mencionarei aqui, dos manuais, tanto de filosofia quanto de história da filosofia. No que diz respeito a esta última, isso consistiu na substituição desses manuais pelo estudo direto de textos originais e frequentemente no idioma original, especialmente nos cursos ministrados nos anos 1960 e 1970. Isso foi, naturalmente, um grande avanço, uma grande contribuição que devemos creditar às primeiras gerações de professores de Filosofia no país. O estudo das obras no original veio acompanhado de uma concepção de análise de texto rigorosa, a mais isenta possível, na época associada ao estruturalismo. Como resultado disso, em poucas décadas formou-se no país um corpo de docentes/pesquisadores com grande conhecimento de todas as principais línguas estrangeiras filosoficamente importantes, e com um nível de competência verdadeiramente internacional no gênero do comentário de obras filosóficas.

Ocorre, no entanto, que esse gênero acabou ocupando praticamente todo o espaço que deveria ser destinado à Filosofia como um todo nos departamentos universitários, tanto no que diz respeito ao conteúdo dos cursos de graduação, e mais tarde de pós-graduação, quanto ao da pesquisa produzida. Com isso, os estudos propriamente de filosofia, e também os de história das ideias filosóficas, simplesmente não foram implantados na universidade. Esse regime, caracterizado pelo domínio generalizado do comentário de obras, com a exclusão quase total do gênero filosófico e do histórico no sentido estreito, vou chamá-lo de regime do **comentarismo**.

Esse regime, que tem sido praticado durante muitas décadas e continua vigente, constitui, obviamente, uma violação da proposição, enunciada no início deste trabalho, de serem o ensino e a investigação em Filosofia (propriamente dita) um dos objetivos essenciais do cultivo universitário da Filosofia.

O comentarismo é o principal fator que tem entravado e atrasado o aparecimento na universidade brasileira de uma reflexão filosófica original regular e consistente. O ensino e a pesquisa em Filosofia já nasceram assim, e assim continuam até hoje. Portanto, o passado, com essa deformação comentarista, ainda está conosco quase que em sua inteireza; ele constituiu como que um pecado original, que, como tal, foi sendo transmitido de geração para geração de professores.

Nesse regime do comentarismo não há lugar para o elemento de interesse pelo objeto da filosofia, pelo tema, pelo problema. Uma vez que a origem da filosofia está no espanto, na perplexidade, então a esperança de que a reflexão filosófica tenha finalmente sua plena origem e desenvolvimento na universidade brasileira vai precisar esperar até que o interesse pela temática e problemática filosóficas deixe de ser bloqueado e sufocado pelo regime do comentarismo. Com efeito, espanto e perplexidade são experiências feitas em relação com problemas filosóficos, e não em relação com obras que vão ser objeto de comentário.

Essa situação anômala e crônica tem, felizmente, gerado um descontentamento crescente entre professores e estudante de Filosofia no Brasil. E, na verdade, esse descontentamento é uma das coisas mais valiosas que temos agora, tanto mais que ele vem acompanhado do desejo de mudança, de reforma. Esses portadores do desejo de mudança, de reforma filosófica, são neste momento um contingente muito precioso. O descontentamento com esse estado de coisas comentarista e o associado desejo de mudança, são sinal de seriedade e profundidade filosóficas, de desejo de libertação do modelo dominante que trava e sufoca o ensino e a pesquisa em Filosofia entre nós.

Desde os inícios da episteme, e em todos os lugares onde ela foi cultivada, existe algo que responde pelo nome de aprender a filosofar, e nenhum filósofo maduro – tenha sido ele genial, muito bom ou apenas bom – chegou a sê-lo antes de aprender a filosofar e se aperfeiçoar nesse aprendizado. Ora, aprender a filosofar é uma arte ensinável tanto quanto qualquer outra arte acadêmica ou não acadêmica. Contudo, podemos assumir que (quase) ninguém aprende a filosofar sem que haja uma organização projetada, montada, estruturada e equipada para atingir essa finalidade, a de ensinar a filosofar. Essa organização ou instituição existe nos lugares onde surgiram ou continuam a surgir filósofos; a bem dizer, estes não surgiram espontaneamente, mas foram formados e produzidos por instituições cujo objetivo era precisamente este. Será preciso lembrar que, por exemplo, a Academia platônica e o Liceu aristotélico eram escolas de formação de filósofos? Essas instituições tinham, no passado, e têm no presente, uma *política* de formação de filósofos. Só aparecem filósofos de modo regular e consistente onde existe uma política de ensino que seja orientada

para o objetivo de formar filósofos, vale dizer, de ensinar a filosofar. E, no caso da situação brasileira, é possível formular uma política específica que, aplicada coerentemente, deverá no futuro dar frutos na direção de corrigir a distorção comentarista, e desse modo implantar e implementar na universidade o ensino e a pesquisa regulares de Filosofia propriamente dita.

Uma das consequências benéficas de uma reforma desse tipo é sua repercussão no ensino da Filosofia no ensino médio, pré-universitário. De fato, atualmente os professores que são formados, em sua maioria, só têm condições de dar bons cursos se estes forem de comentário de filósofos. Ora, esse tipo de curso não é adequado para o ensino médio ou o ensino fundamental, para os quais os cursos temáticos parecem ter mais sentido.

Referências Bibliográficas

FREGE, G. Begriffsschrift. In: GEACH, P.; BLACK, M. (Org.). *Translations from the Philosophical Writings of Gottlob Frege*. Oxford: Blackwell, 1970.

FILOSOFIA EN ESPAÑOL. Julián Marías Aguilera (1194-2005). [S.d.]. Disponível em: <<http://www.filosofia.org/ave/001/a064.htm>>. Acesso em: 27 mai 2013.

JAMES, W. *Pragmatismo*: textos selecionados. São Paulo: Abril, 1974. (Col. Os Pensadores, v.40)

JASPERS, K. *Introdução ao pensamento filosófico*. São Paulo: Cultrix, 1971.

LA ROCHEFOUCAULD, F. *Máximas e reflexões*. São Paulo: Escala, 2003.

MARÍAS, J. *Introdução à filosofia*. São Paulo: Duas Cidades, 1966.

MARX, K. *Contribuições à crítica da economia política*. São Paulo: Martin Fontes, 1983.

NIETZSCHE, F. A gaia ciência. In: NIETZSCHE, F. *Obra incompleta*. Trad. e notas: Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril, 1974. (Col. Os Pensadores).

POPPER, K. *Conjecturas e refutações*. Trad. Sergio Bath. Brasília: UnB, 1982. (Col. Pensamento Científico)

PASCAL, B. *Pensamentos*. São Paulo, Abril Cultural, 1988. (Col. Os Pensadores).

SCHOPENHAUER, A. *Sobre a filosofia universitária*. Trad. Maria Lúcia Cacciola e Marcio Suzuki. São Paulo: Polis, 1991.

UOL. François de La Rochefoucauld. Biografias. [S.d.]a. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/biografias/la-rochefoucauld.jhtm>>. Acesso em: 2 abr. 2013.

UOL. Blaise Pascal. Biografias. [S.d.]b. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/biografias/ult1789u647.jhtm>>. Acesso em: 2 abr. 2013.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

Notas Acessíveis

Nota 1

William James (1842-1910), filósofo e psicólogo estadunidense, foi o primeiro a ministrar um curso de Psicologia no mundo, em 1875. Sua obra *Princípios de Psicologia* constitui um clássico da área até hoje. James foi um dos formuladores e defensores da filosofia pragmatista, a qual ele apresenta em obra intitulada *Pragmatismo*.

[Voltar para o texto.](#)

Nota 2

Bertrand Russell (1872-1970) foi um dos mais importantes pensadores ingleses do século XX. Assim como outros contemporâneos, Russell criticou o idealismo inglês de Francis Bradley e John Mactaggart, preponderante no final do século XIX, restaurando, em um certo sentido, a tradição empirista. Russell foi responsável por introduzir o pensamento de Gottlob Frege (1848-1925) aos filósofos ingleses, especialmente no que se refere às ferramentas providas pela lógica matemática. Um de seus principais objetivos era detalhar a relação entre os objetos abstratos e a experiência. Além de sua extensa produção intelectual nas áreas de Filosofia e Lógica, ele produziu obras sobre política, moral, educação, religião, dentre outros temas.

[Voltar para o texto.](#)

Nota 3

Friedrich Nietzsche (1844-1900), filósofo e filólogo alemão, é conhecido pela força conceitual de seu pensamento e pela qualidade literária de suas obras. No início de seu percurso intelectual foi influenciado pelo pensamento de Schopenhauer, o que se reflete em seu primeiro livro *O nascimento da tragédia* (1872). Nessa obra, Nietzsche considera que a tragédia grega é uma forma artística de salvação e a associou às óperas de Wagner. Em vários trabalhos, como *Além do bem e do mal* (1886), adota o método da “filosofia às marteladas” em relação a concepções religiosas e éticas (particularmente a cristã), defendendo uma “valoração (e reavaliação) de todos os valores”. Nietzsche continua sendo um dos mais influentes filósofos alemães no pensamento contemporâneo.

[Voltar para o texto.](#)

Nota 4

Duque de La Rochefoucauld (1613-1680), filósofo francês. La Rochefoucauld foi um dos introdutores, e certamente o maior cultor do gênero de máximas e epigramas, divertimento social que ele transformou em gênero literário, escrevendo textos de profundo pessimismo. Seu mais famoso livro, *Reflexões ou sentenças e máximas morais*, apareceu pela primeira vez em 1664. Até a quinta edição do livro, La Rochefoucauld foi condensando suas máximas, ao mesmo tempo em que abrandava o tom, restringindo o seu amargor. Espírito cáustico, amargurado, ele atribui ao amor-próprio um papel preponderante na motivação das ações humanas. Todas as qualidades da nobreza – as falsas virtudes – têm a movê-las o egoísmo e a hipocrisia, atributos inerentes a todos os homens. Segundo La Rochefoucauld, a necessidade de estima e de admiração está por trás de toda manifestação de bondade, sinceridade, gratidão. Ele é um pessimista desencantado com o gênero humano.” (UOL, [s.d.]a)

Voltar para o texto.

Nota 5

Blaise Pascal (1623-1662), filósofo, matemático, físico e literato francês, contemporâneo de Descartes. Desde menino se interessou por matemática e publicou seu primeiro tratado sobre o tema com 16 anos de idade. Aos 18 anos, começou a construção de um mecanismo capaz de realizar as quatro operações aritméticas, obtendo sucesso depois de dez anos de tentativas. Físico experimental, realizou a célebre experiência de Torricelli sobre a possibilidade do vácuo na natureza, contrariando, desse modo, teses sobre a continuidade da matéria defendidas por Descartes. Como menino prodígio, aos 12 anos trabalhava por conta própria com base nos *Elementos*, de Euclides. Ele também inventou a seringa e a prensa hidráulica. A partir de 1651 começa a sofrer graves problemas de saúde que permanecerão até sua morte prematura. Sua principal obra filosófica foi publicada postumamente sob o título *Pensamentos*. Trata-se de fragmentos de textos de diferentes tamanhos em torno de inúmeros temas (tais como a natureza do conhecimento, da moral, da metafísica, da religião, entre tantos outros), mas que se considera como parte do material que Pascal utilizaria para elaborar uma “Apologia da religião cristã”. Parte de seus trabalhos nessa época diziam respeito aos fundamentos do cálculo das probabilidades. Passou por uma experiência religiosa que o levou a frequentar o mosteiro jansenista em Port-Royal. Ajudou os jansenistas em sua disputa com os jesuítas, escrevendo anonimamente *Cartas provinciais* (1656-1657), que ajudaram a abalar significativamente o prestígio e autoridade dos jesuítas. Seus *Pensamentos*, publicados postumamente em 1670, estabeleceram seu influente princípio do intuitivismo, que ensinava que Deus poderia ser “experimentado” através do coração, e não da razão. Para uma breve bibliografia de Blaise Pascal, ver UOL ([s.d.]b).

Voltar para o texto.

Nota 6

Arthur Schopenhauer (1788-1860), filósofo alemão cuja principal obra é *O mundo como vontade e representação* (1818). Leitor de Kant, Schopenhauer parte da metafísica kantiana segundo a qual o mundo externo é construído por nossa mente através de representações (ou ideias). Diferentemente de Kant, porém, não considera que as coisas em si mesmas estejam além de nosso alcance. Para ele, a natureza do mundo é a *vontade*, uma força irracional sem finalidade ou direção. A vontade seria o princípio último de tudo e um impulso jamais inteiramente satisfeito. Neste mundo, repleto de dor e sofrimento, a arte e a contemplação estética minimizam o impacto dessa força cega no destino humano. O reconhecimento da cegueira da vontade gera uma moral pessimista, mas que pela contemplação ética da vontade permite a compaixão e a renúncia, em moldes semelhantes à moral budista (que tanto influenciou seu pensamento).

Voltar para o texto.

Nota 7

Julián Marías Aguilera (1914-2005). “Filósofo espanhol, discípulo de José Ortega y Gasset. Estudou Filosofia na Universidade de Madrid nos anos da República (1931-1936) [o autor refere-se à República espanhola anterior à Guerra Civil que culmina, em 1939, com a ascensão de Franco ao poder], onde foi aluno de Ortega y Gasset, Zubiri, Gaos y García Morente [alguns dos mais renomados pensadores espanhóis do século]. Em 1941, publica a primeira edição de sua *Historia de la filosofía*, que foi muito difundido. Em 1948, funda junto com Ortega o Instituto de Humanidades de Madrid. Em 1951, apresentou ante a Universidade de Madrid sua tese doutoral, intitulada *La metafísica de lo conocimiento en Gantry*. Foi fecundo escritor e conferencista.” ([Filosofia en español](#), [s.d.]).

Voltar para o texto.

Nota 8

Ludwig Wittgenstein (1889-1951), filósofo de origem austríaca e engenheiro de formação. Wittgenstein se aproximou da filosofia graças às leituras que fez de textos de Gottlob Frege e Bertrand Russell sobre a lógica matemática. No *Tratado lógico-filosófico* (1922), Wittgenstein considera necessário solucionar os problemas relacionados com o significado das afirmações simples ou contingentes, uma vez que boa parte dos problemas filosóficos decorreria, segundo ele, de confusões trazidas à tona pela ambiguidade própria da linguagem comum. Para ele, um dos objetivos da Filosofia é dissolver os falsos problemas através de uma clarificação dos conceitos. Sua segunda grande obra, *Investigações filosóficas* (1953), adota uma perspectiva pragmática ao analisar os denominados “jogos de linguagem” em seu contexto.

Voltar para o texto.

Nota 9

Gottlob Frege (1848-1925), matemático alemão que concentrou seus estudos na lógica.

Voltar para o texto.