



Educação. Revista do Centro de Educação

ISSN: 0101-9031

claubell@terra.com.br

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Ceppas, Filipe

O Ensino de Filosofia como “questão clássica” na tradição do pensamento filosófico  
Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 40, núm. 1, enero-abril, 2015, pp. 53-61  
Universidade Federal de Santa Maria  
Santa Maria, RS, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117132892005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# O Ensino de Filosofia como “questão clássica” na tradição do pensamento filosófico<sup>1</sup>

The teaching philosophy as a “classical question” in the tradition of philosophical thought

Filipe Ceppas\*  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

**Resumo** Neste artigo, procuro mostrar que *ensinar e aprender filosofia* são questões centrais e recorrentes para a tradição filosófica Ocidental. Procuo argumentar em favor desta tese em duas direções. Num primeiro momento, ela é analisada em termos da relação entre o pensar, o juízo e o ensino-aprendizado da filosofia. Num segundo momento, procuro defender esta tese a partir da importância da relação mestre-discípulo para a história da filosofia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino e aprendizado da filosofia, Julgamento, Relação mestre-discípulo.

**Abstract** In this article, I try to show that teaching and learning philosophy are central issues to Western philosophical tradition. I try to argue in favor of this thesis in two directions. First, it is analyzed in terms of the relationship between thinking, judgment, and teaching and learning philosophy. Secondly, I seek to adress the importance of the master-disciple relationship to the history of philosophy.

**KEYWORDS:** Learning and teaching philosophy, Judgment, Master-disciple relationship.

Em uma conversa com Günter Gaus, exibida pela TV alemã em 1964, Hannah Arendt afirma que escrever, para ela, é um ato de compreender. “Quando estou trabalhando, não estou interessada em como meu trabalho pode afetar outras pessoas”.<sup>2</sup> Esse sentimento pode ser compartilhado por muitos filósofos, filósofas, escritores, escritoras. Estudar, escrever, aprender, tentar compreender, pensar, enfim, não carregaria, necessariamente, nenhum “compromisso com uma outra pessoa”. Mas é curioso que, na mesma entrevista, a autora afirme não conseguir iniciar a escrita senão no momento em que as idéias já estejam completamente claras em sua cabeça. As duas afirmações parecem contraditórias: escrevo para pensar melhor, mas só consigo escrever quando já pensei o melhor que pude. É certo que ela acrescenta, ainda, que a escrita tem um papel basicamente mneumônico: tivesse ela uma boa memória, não se daria ao trabalho de escrever. Mas aquilo que escapa, nestas breves considerações feitas de improviso no contexto de uma entrevista, é a questão da publicação. Se não é por algum interesse/compromisso com uma outra pessoa, em um certo diálogo com os pares ou com o público em geral, por que se dar ao trabalho de publicar uma obra?

Ora, todo pensar, o trabalho filosófico sistemático e o que nos motiva a ele, envolve, de algum modo, intrinsecamente, ainda que não numa relação direta, um compromisso com outra pessoa, um dirigir-se a um outro; e essa relação é sempre um processo simultâneo de ensino e aprendizado. Essa é uma tese mais geral, sobre a estrutura mesma do pensar enquanto atividade filosófica, isto é, como diz Arendt, uma atividade que visa a compreensão dos fenômenos para além de conhecer porque as coisas se comportam assim ou assado (isto é, para além da ciência), mas que se dá fundamentalmente, através de conceitos que respondem a problemas, os mais diversos (incluindo os da ciência). Esta atividade envolve sempre um compromisso com outra/s pessoa/s e esse compromisso é sempre, também, um processo de ensino-aprendizado. Vejamos.

Embora estabeleça uma separação aparentemente bastante radical entre o pensar e o agir, Arendt conecta, por assim dizer, essas duas pontas através da faculdade do juízo. Num determinado momento d’A Vida do Espírito, ela escreve:

... o pensamento como tal traz bem poucos benefícios à sociedade, muito menores do que a sede de conhecimento, que usa o pensamento como um instrumento para outros fins. Ele não cria valores; ele não encontrará o que é “o bem” de uma vez por todas; ele não confirma regras de conduta; ao contrário, dissolve-as. E ele não tem relevância política a não ser em situações de emergência. A consideração de que eu tenho que poder conviver comigo mesmo não tem nenhum aspecto político, exceto em “situações limites”. (ARENDT, 1992, p. 144)

Segundo Arendt, o pensamento reflete sobre aquilo que está “por trás” ou “além” da vida ordinária, das coisas no mundo, das condutas, e ele tem a ver, sempre, com um compromisso do eu consigo mesmo. Ele lida, basicamente, com o “invisível” e, ao fazê-lo, questiona, se afasta e dissolve o visível. Mas Arendt complementa:

A faculdade de julgar particulares (tal como foi revelada por Kant), a habilidade de dizer “isto é errado”, “isto é belo”, e por aí afora, não é igual à faculdade de pensar. O pensamento lida com invisíveis,

com representações de coisas que estão ausentes. O juízo sempre se ocupa com particulares e coisas ao alcance das mãos. Mas as duas faculdades estão interrelacionadas [...], o juízo, o derivado do efeito liberador do pensamento, realiza o próprio pensamento, tornando-o manifesto no mundo das aparências, onde eu nunca estou só e estou sempre muito ocupado para poder pensar. A manifestação do vento do pensamento não é o conhecimento, é a habilidade de distinguir o certo do errado, o belo do feio. (idem, grifos nossos).

Isso se comprova em qualquer página dos livros de Platão, onde o pensar e o ajuizar caminham sempre juntos; isto é, onde o pensar depende tanto do juízo quanto o inverso: o pensar (ou, ao menos, o momento em que nos sentimos forçados a enunciar esse pensamento, a pô-lo no papel, a comunicá-lo)<sup>3</sup> é inseparável da habilidade de distinguir o certo do errado, o belo do feio. E esta, me parece, seria uma maneira inequívoca de reconhecer que a questão do ensino-aprendizado está, explicitamente, presente desde sempre na história da filosofia. Distinguir o que é certo e o que é errado, ou o que é belo e o que é feio, sempre foi e será uma questão pedagógica e política, pelo menos desde que inventaram a democracia, isto é: algo que fazem e faço em meio a outras pessoas, em meio a uma livre disputa sobre os particulares que contam ou que não deveriam contar, em função disto ou daquilo outro.

Vale dizer, quando a questão do ensino-aprendizado comparece nos pensamentos de Heráclito, Pitágoras, Sócrates, Platão, Descartes, Locke, Rousseau, Kant, etc., ela não o faz somente como um tema filosófico a ser pensado (“a educação”) ou como questão relativa à transmissão da própria filosofia (a relação mestre-discípulo). A questão do ensino-aprendizado subjaz à relação entre o pensar e o ajuizar, nesta tensão entre refletir sobre o universal e julgar o particular, tal como essas “atividades do espírito” são exercitadas por cada pensador, e ela, então, se apresenta disposta de uma determinada maneira, indica limites e alcances, maneiras distintas de relacionar o visível e o invisível, como bem o mostra Arendt, à exaustão.

Assim, por exemplo, apesar de todo o peso que Platão dá à intuição e à verdade do nous, que não podem ser postas em palavras (isto é, apesar de sua descrição da verdadeira filosofia como radicalmente livre dos sentidos e dos assuntos ordinários da pólis), é inegável também que, em sua obra (obviamente, composta de “pensamentos postos em palavras”), toda a discussão sobre a verdade é elaborada a partir do papel do legislador, inseparável, por sua vez, do papel do educador, em disputa com os sofistas. O legislador é o educador maior da sociedade, e a filosofia, como busca do saber, depende dessa atividade do mesmo modo como, segundo Platão, o legislador deveria depender da filosofia. Isto é, a questão de saber “o que é o bem” não é separável da questão de como se pode demonstrar (ensinar, sinalizar, orientar) que este é o bem para todos e para cada um na pólis. Ao caminhar em direção às mais imponderáveis das abstrações, partimos sempre da percepção e de juízos particulares e, mesmo que nosso intuito seja o de nos distanciar o mais possível deles, em nenhum momento escapamos da percepção e dos particulares, dada a natureza metafórica da linguagem (o que pode ser constatado nesta mesma frase que acabo de escrever, onde caminhar, partir de, distanciar-se e escapar são imagens associadas ao pensamento, sendo impossível prescindir delas ou de outras semelhantes).

Esta questão da relação intrínseca entre pensar, ajuizar, perceber, ensinar e aprender já estava presente em Heráclito, que, segundo Diógenes Laércio, teria escrito: “muito aprendizado (polematin) não ensina (didaskai) saber” (na tradução de Alexandre Costa; ou, na tradução de Carneiro Leão: “muito saber não ensina sabedoria”),<sup>4</sup> o que poderíamos interpretar como: não é através de qualquer busca do saber que nos aproximamos do (verdadeiro) pensar; o que deveria ser lido conjuntamente com os seus outros fragmentos que falam sobre o didaskai, o ensinar, e a mathesis, o aprender, e que, via de regra, nos remetem à relação intrínseca entre o pensar e a percepção: “o que prefiro é o que aprende a visão, a audição” (frag. 55). E é curioso perceber que todos os filósofos, quando falam do ensino e do aprendizado da filosofia, nos seus mais diversos aspectos (e também quando falam da própria metafísica), costumam explicitar (ou, seria mais adequado dizer, costumam escancarar) esse enraizamento metafórico da linguagem. Assim, Descartes, por exemplo, ao falar sobre o aprendizado da filosofia, vai utilizar-se de uma metáfora oceânica (de resto, figura clássica da metafísica nos mais diversos filósofos) — um mergulho no mar que lhe permita chegar ao fundo e dar impulso de volta à superfície —, enquanto Kant prefere as ruínas, os germes e os vermes, como imagens próprias à incompletude e fragilidade estrutural dos sistemas que herdamos, e, a partir dos quais, precisamos tentar construir o nosso próprio pensamento, ou a filosofia enquanto uma ciência possível.

Façamos uma pausa nessas elocubrações e teses muito gerais sobre a relação entre o pensar, o juízo e o ensino-aprendizado e retomemos a simples constatação de que ensinar e aprender filosofia são questões centrais e recorrentes para a tradição filosófica, se pensadas em termos da relação mestre-discípulo, ou seja, no que diz respeito à transmissão da própria filosofia. A partir de uma breve apresentação do tema, vamos pensar o desafio do ensino de filosofia na educação básica para nós, hoje, para, em seguida, retomar a questão da importância do ajuizamento, que, simultaneamente pressupõe o pensar e é por ele pressuposto, em sua relação com o ensino e o aprendizado. Como costuma afirmar Walter Kohan,<sup>5</sup> o importante não é saber o que a filosofia pode ensinar às crianças e aos jovens, mas experimentar o que a filosofia pode aprender com eles. O desafio não seria tanto o de ensinar filosofia ou a filosofar, mas exercitar o pensamento filosófico com eles e pensar (aprender) o que advém (ou com aquilo que advém) desse encontro.

A filosofia pensa tradicionalmente a sua transmissão sob duas exigências simultâneas e conflitantes: fidelidade ao mestre e autonomia do discípulo (“mais amigo da verdade do que de Platão”). O transmitir é sempre um convite a um pensamento autônomo, um “deixar passar mais além”, que é o sentido etimológico estrito da palavra “transmitir”.<sup>6</sup> Mas transmitir é também uma certa fidelidade ao mestre, ou um simples convite para pensar juntos a partir do que propõe o mestre, com relação ao qual esse “mais além” encontra limites mais ou menos bem definidos (nem todo desvio é produtivo, nem toda tentativa de refutação é bem vinda). A tensão entre autonomia e fidelidade, entretanto, não se dá apenas no discípulo com relação ao mestre. Ela implica, por vezes, um embaralhamento dos papéis de mestre e de discípulo, como acontece com Sócrates e Alcibíades.

Neste caso clássico, o embaralhamento é sutil, como demonstrou Lyotard (2012). Alcibíades reclama que, estando Sócrates enamorado dele, ao final é ele, Alcibíades, que acaba ficando escravo de Sócrates, e isso porque Sócrates aceita a troca proposta pelo primeiro: os favores de Alcibíades pela sabedoria do amante. Ao fazê-lo, Sócrates, que desconfia do seu próprio saber, apenas deixa Alcibíades na posição de compartilhamento deste estado de inquietação, de indagação sobre a própria possibilidade da troca proposta. Até aí, Sócrates, aparentemente, continua no seu lugar de “mestre” e Alcibíades no de “discípulo”, ainda que, ao acreditar no que diz o próprio Alcibíades, a relação entre amado e amante tenha se invertido. No que se refere ao saber, Sócrates mostra a Alcibíades que isto, o saber, não é uma “coisa” que possa ser trocada, nem transmitida. Mas é precisamente aí que o discípulo pode ir “mais além do mestre”, no sentido em que o estado de agitação de Alcibíades, o ter-se tornado “escravo” de Sócrates, é a atualização ou o compartilhamento de um tipo de desejo de saber que era antes exclusivo de Sócrates. Aqui, o único saber do mestre, o “só sei que nada sei”, se confunde com o desejo de saber e o desejo (possibilidade-necessidade) de compartilhar esse seu desejo de saber. E seria preciso acrescentar que esse saber paradoxal do mestre (esse desejo de saber e desejo de compartilhar esse desejo de saber, assim como a possibilidade mesma desse compartilhamento), ao menos nesse exemplo, parece depender da ingenuidade do discípulo, que crê que o saber seja uma coisa que possa ser transmitida. De modo mais geral, em todos os diálogos platônicos, parece evidente que o por-se em movimento do desejo de saber depende invariavelmente do encontro com um interlocutor que o desafia.

Vimos acima que o fato do desejo de saber depender de um desejo de compartilhamento relaciona-se com as tensas relações entre o pensar e o juízo (e, em Platão, essa dependência se confunde com a forma do diálogo como paradigma da escrita). Essa dependência tem a ver com a ameaça que parece pairar sobre a filosofia desde que Thales foi vítima da risada de uma escrava trácia: o risco de ser acusada e ridicularizada na pólis. Poder-se-ia objetar que esse retrato da filosofia é por demais platônico ou grego, que essa necessidade de compartilhamento, essa necessidade de ensino ou da orientação do pensar alheio em benefício do desenvolvimento do próprio pensamento, advém do contexto específico do surgimento da figura do filósofo na Grécia Antiga, mas que não haveria nada de estritamente necessário nisso. E, tal como faz Arendt, poderíamos identificar uma ruptura radical e irremediável com relação a esse modelo na concepção do “eu interior” de Santo Agostinho.

Sem dúvida, com Agostinho, Descartes, Rousseau ou Nietzsche, a filosofia poderia ser caracterizada, com propriedade, como um “mergulho nas profundezas do eu”, um revirar aquilo que se acredita saber, seguir um caminho de investigação que é pessoal e intransferível, o diálogo do eu consigo mesmo que, ao contrário do diálogo socrático-platônico, não depende essencialmente da interlocução com nenhum discípulo. Mas essa suposta independência não parece razoável. Apenas a forma da interlocução é transformada, porque muda o contexto político e se diversificam os interlocutores: Deus, a tradição escolástica, a nobreza européia, os philosophes, o nihilismo. Em primeiro lugar, a obra desses filósofos é também e sobretudo uma escrita dirigida a um público leitor (e um público leitor que não está mais, como na Grécia ou em Roma, fundamentalmente restrito às escolas, isto é: a interlocução parece ampliar-se,

ao invés de restringir-se); uma escrita, portanto, que nunca é meramente mneumônica, “um armazém de mantimentos para quando a era do esquecimento chegar”, na fórmula pejorativa que Arendt atribui a Platão.<sup>7</sup> Agostinho, Descartes, Rousseau ou Nietzsche e todos mais não escrevem apenas para registrar seus pensamentos ou legá-los à posteridade. Suas obras estão envolvidas em disputas, do mesmo modo que estiveram as de Platão ou de Aristóteles. Apenas as disputas são diferentes (podendo se aproximar num ou noutro aspecto), assim como o são seus interlocutores.

No contexto da interioridade (que se inicia com o cristianismo e sobrevive ainda hoje na forma do mito), a questão clássica da tensão entre autonomia e fidelidade na relação mestre-discípulo se apresenta em uma nova configuração. Em Descartes, encontramos a ênfase na natureza única e intransferível do filosofar. Descartes se dirige aos seus contemporâneos para convencê-los de que a busca da verdade depende de um caminho que cada um deve encontrar por si mesmo. Por outro lado, paradoxalmente, a verdade que Descartes encontra é tão radicalmente universal que todo leitor é levado a uma espécie de dilema: ou bem Descartes chegou a um resultado inquestionável, e seria inútil procurar por outro, ou bem o que parece mais universal não o é, e seria improvável encontrar outro com as nossas próprias pernas (qualquer *ambulo ergo sum* seria tão apofântico quanto o *cogito ergo sum*). Seria o caso, agora, então, como faz Guérault (1992), de nos contentarmos com a investigação da “ordem das razões”, capaz de mensurar a coerência e a força do cogito como um princípio absoluto, claro e distinto, incontornável para se chegar ao conhecimento verdadeiro? Tratar-se-ia, como pensa talvez a maioria dos nossos pares, de que apenas a alguns gênios é dado avançar num caminho verdadeiramente próprio, restando a nós, comuns mortais, o comentário cuidadoso do que é produzido por aqueles? Neste ponto, vale relembrar a fidelidade de Alquié (1993) às afirmações de Descartes de que o cogito é “a minha descoberta”, “a minha busca da verdade”, e que cada um deve buscar a sua, para destacar um aspecto paradoxal desta suposta tensão entre a universalidade do filosofema e a singularidade do método. Ora, uma obra como a de Guérault sobre Descartes não deixaria de ser um tipo pessoal de busca da verdade, na medida em que o autor não se contenta em ler e repetir os raciocínios do filósofo, mas procura dar um juízo sólido sobre as questões propostas, como sugere o próprio Descartes nas Regras para a direção do espírito. Ainda assim, Alquié parece ter razão em sugerir que essa espécie de “parasitismo” trai o espírito do pensamento de Descartes, quando este nos exorta a procurar por nós mesmos o nosso próprio caminho.

Obiols, em *Uma Introdução ao Ensino de Filosofia* (2002), nos propôs uma perspectiva interessante para a leitura dessa passagem das Regras, em que Descartes nos exorta a dar um “juízo sólido” acerca das questões, ao invés de nos apegarmos ao que disseram Platão ou Aristóteles. A tensão entre autonomia e fidelidade, na relação mestre-discípulo, aparece, talvez pela primeira vez, como uma clara oposição entre história da filosofia e filosofar. É certo que esta oposição já aparece em outros autores, como Montaigne, mas em termos ainda emprestados dos textos das escolas antigas. Descartes parece ter sido o primeiro a formular uma oposição diante “da história da filosofia” como sendo “tudo o que veio antes” e que necessitaria passar pelo crivo de um questionamento, o mais radical possível, bastante diferente do tipo de análise a que antes Platão ou Aristóteles submetem o pensamento pré-socrático. Referindo-se



ao aprendizado da filosofia, Descartes opõe aprender ciência (filosofar como atividade rigorosa do pensamento) a aprender história. É interessante perceber, como fez Obiols, que, para além da falsa contenda entre Kant e Hegel acerca do problema, este será um topos fundamental de toda uma tradição posterior, que identifica a fidelidade estéril a doutrinas alheias com a história da filosofia e esta, por sua vez, com o ensino institucional da filosofia, reconhecendo na negação deste ensino uma condição fundamental para a autonomia do pensamento. Filósofos como Schopenhauer e Nietzsche irão ao extremo de dizer que a própria natureza estatal das instituições de ensino exclui, necessariamente, a possibilidade de uma filosofia autêntica nos ginásios e nas universidades. Obiols sugeriu, a meu ver, um pouco apressadamente, que este “desprezo” pelo ensino de filosofia nas escolas e nas universidades poderia ser superado caso superássemos esta visão errônea de que o ensino de filosofia estará sempre condicionado pela natureza estatal das instituições de ensino e, portanto, refém de uma certa configuração da transmissão do saber adequada à essa natureza, que seria a do mestre que tem o domínio da história da filosofia e se faz passar por sábio perante um auditório. O que me parece apressado é crer que possamos superar tão facilmente assim essa forma com que Schopenhauer e Nietzsche apresentam a questão do ensino de filosofia nas instituições de ensino. Talvez a questão não seja de superação, mas de um eterno combate.

Não bastassem as limitações institucionais ao ensino-aprendizado da filosofia, a perspectiva do ensino de filosofia na educação básica conta, ainda, com outros obstáculos difíceis, sendo a “imaturidade” ou o “desinteresse” de crianças e jovens pelo estudo em geral, e pela filosofia em particular, o mais propalado. De fato, tudo, cada vez mais, parece conspirar contra a idéia de que haja algum sentido em trabalhar com a filosofia dentro da escola. Se a cultura na qual os jovens e crianças estão imersos é, em grande medida, refratária ao pensar, e se a própria instituição universitária que forma os professores desestimula o pensar em nome da utilidade, da erudição ou de critérios endógenos de competência e rigor, a filosofia dentro da escola estará sempre refém desta lógica, comprimida entre os critérios acadêmicos e os ruídos da pólis, do Estado, da cultura de massas, etc.

Contudo, esse estado de coisas (por mais que corresponda, em suas linhas gerais, a um problema real, apesar de ser identificado, via de regra, com uma descrição ao mesmo tempo vaga e reducionista, como a que esboçamos acima) não deveria dar lugar a uma visão catastrofista e elitista, que reafirmaria a suspeita de que o pensar é para poucos. Esta visão não sobrevive às nossas considerações sobre as relações entre o pensar e o juízo. A potência do pensar está em todos e em cada um. O que podemos considerar como sendo um conjunto de “obstáculos” para que possamos encontrar esse espaço de distanciamento frente ao mundo visível e suas particularidades, suas contingências sem rima ou razão, estabelecendo esse paciente e cuidadoso diálogo de mim comigo mesmo, é, na verdade, o horizonte onde este diálogo pode tornar-se significativo para além de si mesmo (incluindo o fato de que pode ser tão bom e importante filosofar sobre contingências sem rima ou razão do que sobre necessidades com rima e razão). A escola não é o lugar onde a filosofia entra para ajudar em coisa alguma nem a quem quer que seja. O jovem não deve ser convidado a pensar porque isso supostamente seria bom para ele ou para a sociedade. O pensar não é necessariamente bom para a sociedade, nem para ninguém. A filosofia habita na escola em um estado de



combate entre um (ou vários) desejo(s) de saber e as particularidades do mundo visível, um dos três combates, junto com a escrita e a arte, capazes de tornar significativo este diálogo mudo e solitário para além do estreitíssimo círculo daqueles que nele (não) se reconhecem. Para a maioria da população, é na escola, mais do que em qualquer outro lugar, neste espaço único ocupado, em cada turma, por um pequeno grupo de pessoas ainda não totalmente tomadas pelas demandas do cotidiano, que o puro apelo ao pensar tem a chance de se fazer ouvir e de se compreender a si mesmo, de compreender o que nele, nesse diálogo mudo e solitário, faz liga com as particularidades do mundo. Ao lado da escrita e da arte, a filosofia na escola é o espaço privilegiado para o exercício da faculdade do juízo que dá sentido à filosofia.

## Referências

- ALQUIÉ, F. **A filosofia de Descartes**, Lisboa: Ed. Presença, 1993.
- ARENDT, H. “What remains? The Language remains”: A conversation with Günther Gaus, in *The Portabel Hannah Arendt*, ed. Peter Baehr, London: Penguin, 2003.
- ARENDT, H. **A vida do Espírito**. Trad. ABRANCHES, A. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1992.
- CEPPAS, F. “Desencontros entre aprender e ensinar filosofia”. In: **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 15, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/5336>>. Acesso em: 05 out. 2014.
- GUEROULT, M. **Descartes selon l'ordre des raisons [1953]**, Paris: Aubier Montaigne, 1992.
- HERÁCLITO. **Fragmentos Contextualizados**. Trad. COSTA, A. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.
- HERÁCLITO. **Fragmentos**. Trad. LEÃO, E. C. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.
- KOHAN, W. O. **Filosofia**. O paradoxo de aprender e ensinar. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- LYOTARD, J. F. **Porquoi philosopher?** Paris: PUF, 2012.
- OBIOLS, G. **Uma introdução ao ensino da filosofia**, Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

## Notas

<sup>1</sup> Uma versão anterior deste texto foi apresentada no V Encontro de Egresos e Estudantes de Filosofia, na Universidade Estadual de Londrina, em 2013, graças ao gentil convite do professor Américo Grisotto.

<sup>2</sup> ARENDT, 2003, p. 5.

<sup>3</sup> ...os pensamentos, para acontecer, não precisam ser comunicados; mas não podem ocorrer sem ser falados —silenciosa ou sonoramente, em um diálogo, conforme o caso. Como o pensar, embora sempre proceda por palavras, não necessita de ouvintes, Hegel pôde, de acordo com o testemunho da maioria dos filósofos, dizer que “a filosofia é algo solitário”. E a razão — não porque o homem seja um ser pensante, mas porque ele só existe no plural— também quer a comunicação e tende a perder-se caso dela tenha que se privar; pois a razão, como observou Kant, não é de fato “talhada para isolar-se, mas para comunicar-se”. » ARENDT, 1992, p. 77, grifo nosso.

<sup>4</sup> HERÁCLITO, fragmento 40 (2000, p.97) e (1980, p.73)

<sup>5</sup> Ver KOHAN 2009.

<sup>6</sup> Ver CEPPAS 2010.

<sup>7</sup> ARENDT, 1992, p. 88.

\* Professor Doutor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

## Correspondência

**Felipe Ceppas** – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Av. Pasteur, 250, sala 227, Botafogo. CEP: 22290-240 – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

*E-mail:* filceppas@gmail.com

Recebido em 23 de outubro de 2014

Aprovado em 11 de novembro de 2014

