

# O ensino de filosofia na América Latina: paradoxos e errâncias

Walter Kohan<sup>1</sup>

## **Resumo**

Este texto oferece uma reflexão sobre o caráter paradoxal da filosofia em relação ao seu ensino. Para isso chama figuras como Sócrates, Derrida, Foucault, Simón Rodríguez e Paulo Freire. Trata-se de estabelecer as condições conceituais e de interlocução para aproximar a filosofia da infância e da errância ou, em outras palavras, para perguntarmos-nos se a filosofia ensinada entre nós quer se tornar uma menina errante, ela mesma curiosa, inquieta, com gosto de perguntar, sonhadora, criadora, transformadora.

## **Palavras-chave**

Ensino de filosofia; infância; errância.

## **Abstract**

This text offers a reflection on the paradoxical character of the teaching of philosophy. For that it calls figures like Socrates, Derrida, Foucault, Simón Rodríguez and Paulo Freire. It is a matter of establishing the conceptual and interlocution conditions to bring philosophy closer to infancy/childhood and errantry, or, in other words, to ask ourselves whether the philosophy taught among us wants to become an errant child, herself curious, restless, with a taste to question, dreamer, creative, transformative.

## **Keywords**

Teaching of philosophy; infancy/childhood; errantry.

---

<sup>1</sup> Professor do Proped/UERJ. Pesquisador do CNPq, FAPERJ e CAPES/PrInt.

A filosofia vive dos seus paradoxos. Antigamente, Sócrates os mostrou talvez como nenhum outro filósofo, com uma intensidade própria da infância com que a filosofia estava nascendo no mundo do pensamento e da vida em Atenas. Talvez por isso é também o paradoxo mais dramático da filosofia, pois Sócrates parece querer dizer que ela só pode ser vivida de uma forma: a que conduz a quem a pratica até a morte. Fora dessa forma, ela não faz sentido, e uma vida sem filosofia, *anexétastos bíos*, é aquela à qual falta o que não pode faltar a uma vida para que mereça ser vivida por qualquer ser humano: se examinar a si mesma<sup>2</sup>. Uma filosofia sem filosofia não merece ser vivida e uma vivida com filosofia não pode ser vivida sem provocar uma reação letal contra ela. Dessa forma nasce essa filosofia.

Ademais, com Sócrates, o paradoxo da filosofia expressa-se de muitas formas: ele é, ao mesmo tempo, epistemológico (Sócrates é o que mais sabe porque é o único que sabe do pouco valor do seu saber); educacional (Sócrates é condenado por corromper os jovens mas afirma jamais ter sido mestre de ninguém) e político (Sócrates enfrenta a filosofia à política mas ela é afirmada como uma “outra” política). Platão retratou essa figura paradoxal de uma forma tão complexa e marcante que, ainda hoje, muitos precisamos passar por ela para entrar na filosofia. Mais do que uma porta de entrada, Platão inventou uma condição para entrar na filosofia. Não é a única, claro, embora seja a mais transitada entre nós.

Contemporaneamente, um dos que passou mais elegantemente por essa porta-condição, o argelino Jacques Derrida, expressou na forma de sete mandamentos contraditórios esses paradoxos da filosofia. O faz talvez mais claramente que nenhum outro filósofo em nosso tempo.<sup>3</sup> O terceiro comando é o que mais diretamente se relaciona com a temática do presente dossier (“ensino de filosofia no século XXI”) e é assim apresentado pelo argelino: por um lado, exigimos que a filosofia não seja dissociada do seu ensino; por outro, algo do essencial da filosofia não pode ser ensinado; a filosofia desborda sempre o que pode ser ensinado dela. Por isso, “a filosofia talvez deva dobrar-

---

<sup>2</sup> Platão. *Defesa de Sócrates* 38a. Tradução e notas de Marcos Sinésio e Fernando Santoro. Rio de Janeiro, Contraponto, 2006.

<sup>3</sup> Os comandos estão apresentados em Jacques Derrida, “Les antinomies de la discipline philosophique”. In: \_\_\_\_\_. *Le droit à la philosophie*. Paris, Galilée, 1990, p. 517-521.

se para ensinar o que não se pode ensinar, para produzir-se renunciando a si mesma, excedendo sua própria identidade”<sup>4</sup>.

É muito bonita e potente essa forma de descrever como a filosofia, para poder ser o que ela é, precisa justamente de deixar de ser o que ela é... ou seja, para a filosofia poder ser filosofia, precisa sair dela, dobrar-se, fazer o que ela não poderia fazer: ensinar-se. A forma é bonita e potente também por ser consistentemente filosófica: porque se ela só fosse o que ela é, ela não poderia ser o que ela é: desdobrar-se... paradoxo, encantamento puro é a filosofia; e só pode sê-lo porque, se não o for, ela não nos encantaria como nos encanta, sobretudo aos professores de filosofia inspirados por aquela porta de entrada-condição a que Platão deu o nome de Sócrates.

De fato, dos que passamos por essa entrada-condição, os que nos dobramos somos justamente os professores/as de filosofia, educadores/as filósofos/as. Não estou me referindo às condições de nosso trabalho – muitas vezes extremamente difíceis, como as de qualquer educador público em nosso país – senão a uma condição que faz parte do que fazemos ainda que estivéssemos nas melhores condições pensáveis e possíveis. Refiro-me à própria condição filosófica antedita. O mesmo Sócrates que o diga: dobrou-se até a sua morte tentando fazer nascer a que já desde seu nascimento mostrava-se paradoxal, tensa consigo mesmo, quase autocontraditória. E Sócrates (pelo menos o de Platão) não tinha outras condições que aquelas impostas por ele mesmo, nenhuma delas institucional.

Dessa forma, o ateniense mostra também, como poucos, uma exigência para a filosofia de não se dissociar de si mesma para se ensinar, de não se ensinar ao preço de ter que se abandonar ela própria (estamos ouvindo, professores de filosofia?); no seu caso, foi consultar até os deuses mais sagrados dos atenienses para legitimar sua vida e mostrar essa vida como um mandato divino – o de tirar os seus concidadãos do sono de uma vida sem exame – o que era apenas um impulso da filosofia que estava nascendo.

Assim as coisas, o que consegue de fato ensinar Sócrates? Para enfrentar essa pergunta não há como sortear a questão – chamada “socrática” por tantos, durante tanto tempo. É uma questão nada simples, que quase se confunde com a própria filosofia<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 518.

<sup>5</sup> Trata-se da falta de testemunhos diretos e a complexidade dos testemunhos indiretos (Platão, Xenofonte, Aristóteles, etc.). Em forma de uma pergunta: como reconstruir a figura de Sócrates sem testemunhos diretos

Segundo a imagem que os *diálogos* de Platão oferecem – aliás complexos, tensos, paradoxais, como a própria filosofia que nasce –, são, de fato, poucos os interlocutores que aceitam seu jogo (por exemplo, Alcibiades, Lísias, Laques, Nícias, Cármides e algum outro) e se sentem a vontade com a filosofia que nasce com a vida de Sócrates. Outros, como Trasímaco ou Cálicles na *República*, expressam sua insatisfação com o trato recebido de Sócrates; há quem, como Eutífron, escapa de Sócrates, sai correndo.

E, ainda naqueles casos bem-sucedidos, não está claro o que Sócrates ensina, muito menos a aprendizagem deles, o que efetivamente seus interlocutores tenham incorporado de filosófico a partir dessa troca com Sócrates. Platão – e isso talvez faça parte do enigma e de sua sutileza literária – não o deixa ver claramente. Há que supô-lo, imaginá-lo ou sonhá-lo. O que está mais ou menos claro é que o que Sócrates acredita estar ensinando não é o mesmo que os que conversam com ele acreditam estar aprendendo. Isso faz também parte dos paradoxos da filosofia.

E ali que as coisas se complicam até o infinito porque – Eutífron tinha razão – o filósofo parece com Dédalos e, portanto, tem algo de um arquiteto inventor de labirintos que ensina o que faz e, portanto, precisa procurar refúgio no estrangeiro. Sócrates que o diga, ainda que tenha feito de sua Atenas de nascença uma terra estrangeira para si mesmo. De modo que, desde o início, entrar na filosofia significa entrar num caminho, sem fim, para ser o que somos nos afastando de nós mesmos. E convidar outros a fazer isso consigo mesmos é o que torna esse convite mais perigoso para outros na pólis.

O que seria, então, o que se transmite junto com a filosofia? O que se ensina através dela? O que se aprende com ela? Quem sabe valesse a pena ver o efeito que Sócrates provoca nos seus leitores para além dos seus interlocutores. O que Sócrates *nos* provoca? Seria esse impulso a se examinar e a não poder deixar de se examinar o que não pode não ser examinado da vida de cada um e na vida em comum na *pólis*? O essencial da filosofia encontrar-se-ia nessa forma ela mesma labiríntica e inventora de labirintos? Seria isso o que um professor ou professora de filosofia não poderia deixar de ensinar (ou tentar ensinar) para estar “dentro” da filosofia, para viver uma vida filosófica?

---

de sua parte? Dentre tantos autores que se ocuparam da questão socrática, pode se consultar, com proveito, Manuel de Magalhães Vasco Vilhena, *Le Problème de Socrate, le Socrate historique et le Socrate de Platon*, Paris, Presses Universitaires de France, 1952; Gregory Vlastos, *Socrates, Ironist and Moral Philosopher*, Ithaca-Nueva York, Cornell University Press, 1991; Gregorio Luri Medrano, *Guía para no entender a Sócrates. Reconstrucción de la atopia socrática*, Madrid, Trotta, 2004.

Pois é, seria, poderia ser... mas se assim for, a filosofia não correria o risco de se encerrar em si mesma, de cair no seu próprio labirinto? Acreditando ter se encontrado, não estaria ela se perdendo irremediavelmente? A filosofia, bem-disposta, escuta os gritos de alerta: “Como, assim?”; “Caracterizar a filosofia com uma única forma?”; “Não estaríamos assim fechando ela dentro de um círculo?”; “Não seria autocontraditório tentar fixar o ‘essencial’ da filosofia?”. A filosofia, dentro do labirinto, sorri. E continua andando nos labirintos, perdida, tentando se encontrar sem se encontrar.

Eis que os paradoxos atendem também, claro, ao “essencial” da filosofia, ao que entendemos como irrenunciável ou mais propriamente filosófico. À sua possibilidade mesmo de ser ensinada e aprendida, o que não pode ser separado do que de fato ela ensina ou permite aprender. Não temos como não viver esses paradoxos ainda quando, como agora, estamos “apenas” escrevendo sobre a filosofia. Talvez porque escrevê-la seja também uma forma de vivê-la.

Eis que chegamos a novos territórios e dimensões e talvez seja preciso e interessante chamar outros interlocutores para pensarmos o essencial da filosofia. E talvez seja hora de acrescentar um território ao essencial da filosofia: porque o que estamos buscando é um essencial da filosofia entre nós, aqui no Brasil ou mais amplamente, na América Latina. De modo que esperamos que esses interlocutores nos ajudem a pensar o essencial da filosofia entre nós.

#### *Michel Foucault e a filosofia como uma problematização da vida*

Nos seus últimos cursos no *Collège de France* sobre a noção de *parrhesia* (dizer verdadeiro), Michel Foucault estuda também esse nascimento socrático e propõe duas formas ou tradições para responder essa pergunta sobre o essencial da filosofia. Por um lado, a mais conhecida: a filosofia como atividade intelectual, cognitiva e uma outra, menos conhecida, menor: a “história da vida filosófica como um problema filosófico, mas também como uma forma de ser e ao mesmo tempo como uma forma de ética e heroísmo”<sup>6</sup>. Eis o que Foucault procura nesses últimos anos de vida: uma história de heróis ético-filosóficos, de caminhos e estilos de vida com poder explosivo, militante e

---

<sup>6</sup> Michel Foucault. *A coragem da verdade*. São Paulo, Martins Fontes, 2009, p. 187.

revolucionário, para se registrar, crítica e devastadoramente, na tradição, como uma vida filosófica deve ser vivida, e até mesmo o que é feito com a própria vida em nome da filosofia.

Talvez por isso, na aula de 22 de fevereiro de 1984, depois de ter concluído as aulas sobre Sócrates, Foucault afirma: “Então, desta vez, prometo, terminei com Sócrates. É preciso, para um professor de filosofia, dar pelo menos uma vez na vida uma aula sobre Sócrates e a morte de Sócrates.”<sup>7</sup>. Prestemos atenção: Foucault, que jamais quer se identificar como filósofo, historiador, antropólogo, cientista social ou qualquer outra denominação, aqui parece sentir-se muito à vontade ao se autointitular professor de filosofia. Mais ainda, ele diz que fez o que todo professor de filosofia deveria fazer pelo menos uma vez na vida: passar pela porta de entrada-condição aberta pelos diálogos de Platão e se encontrar com a vida e a morte Sócrates, ou seja, com a condição paradoxal com que nasce essa filosofia.

E o que um professor de filosofia vai encontrar quando oferece um curso sobre Sócrates e a morte de Sócrates? Segundo Foucault, vai encontrar-se com um essencial da filosofia que tem duas formas: a de uma atividade conceitual (“metafísica da alma”) e a de uma vida filosófica (“estética da existência”). E a verdade seja logo dita, o francês, que nunca se sentiu muito à vontade com aquela primeira tradição, sente-se atraído e apaixonado por essa tradição de vida filosófica que pode ser reconstruída até os nossos dias e na qual situa Sócrates (e também os cínicos que o sucederam) como os heróis iniciais de uma vida filosoficamente ética (entendida não como uma moral mas como uma estética do cuidado da vida própria e da dos outros). Assim, o que Foucault também mostra, ao mesmo tempo e quase sem querer, é que o essencial da filosofia também tem a ver com coisas como a paixão, a atração, o encanto e a simpatia (*sym-pathía*).

Claro, a relação entre essas duas tradições da filosofia é tensa, paradoxal. Consideremos o caso de Sócrates. Nele, a filosofia especulativa, como teoria ou conhecimento, também está presente. Na verdade, se atentarmos para os *diálogos* de Platão, com todas as dificuldades hermenêuticas do caso, as duas concepções aparecem reunidas: a filosofia como conhecimento, atividade intelectual, e a filosofia como forma ou sabedoria de vida. Foucault mostra como as relações entre ambas são complexas,

---

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 134.

flexíveis, variáveis. O *Alcibiades I*, onde Sócrates em diálogo com Alcibíades entende a filosofia a partir do conhecimento de si, que leva ao cuidado de si e dos outros, seria um exemplo de *diálogo* onde a filosofia é entendida como metafísica da alma: Sócrates ali tenta avaliar as reais condições de Alcibíades de se dedicar à política; argumenta que para isso ele deveria ter sido educado para cuidar dos outros; e só pode cuidar dos outros quem sabe cuidar de si; e o que é preciso para poder cuidar de si? Algo que só o filósofo parece estar em condições de realizar na *polis*: se conhecer a si mesmo e, dentro desse si, conhecer a sua parte mais importante, ali considerada como a alma. De modo que, neste *diálogo*, Sócrates parece afirmar uma visão da filosofia associada a um certo conhecimento ou atividade intelectual em relação consigo mesmo.

Foucault contrapõe a essa visão uma outra oferecida no *Laques*, em que, Nícias, um dos seus interlocutores, percebe que, com Sócrates – ou seja, com o filósofo, com a filosofia - as conversas podem começar por qualquer assunto que fatalmente se voltarão sobre o próprio interlocutor. Pois, ante a presença da filosofia será sempre necessário dar razão da própria vida e, mais especificamente, do seu modo de vida, ou seja, de por que ele vive da maneira que vive. Isto é, neste diálogo, a filosofia não é apresentada como uma atividade intelectual mas uma forma de vida. É a filosofia como estilo, estética da existência. Vale notar que, em ambos os *diálogos*, a questão principal que está no fundo das conversações de Sócrates com seus interlocutores é como educar os jovens atenienses, como enfrentar o que é percebido como uma crise educacional, para poder educar como é preciso às novas gerações de atenienses.

Esses dois inícios da filosofia nascem, com Sócrates, entreverados, atravessados, muitas vezes confundidos. Mas, gradativamente, desponta a filosofia como atividade cognitiva, segundo a qual interessa acima de tudo o exercício intelectual gerado a partir do exame das questões que se busca compreender. Essa forma de filosofia vai se afastando da vida dos que filosofam e tornando-se uma história paralela de conceitos, ideias, problemas. É a história da filosofia como conhecimento, como sistema de pensamento, perguntas e respostas, que Platão reforça nos diálogos de maturidade e Aristóteles projeta de modo mais organizado e sistemático. É a filosofia que resulta, digamos, vitoriosa no mundo acadêmico, com particular ênfase a partir do que Foucault chama “o momento cartesiano”, a modernidade europeia. É a filosofia que costuma ser

estudada nos Departamentos de Filosofia das nossas universidades e que, muitas vezes, é reproduzida nas salas de aula do ensino médio.

Certamente, essas duas linhas da filosofia não estão desconectadas e há muitas maneiras de relacioná-las. A relação entre elas é, também, em certo modo paradoxal, pelo menos em um dos dois sentidos: não há como viver uma vida filosófica sem exercer ao mesmo tempo a filosofia como atividade intelectual. O inverso não se segue; tanto que, contemporaneamente, muitos exercem a filosofia como atividade intelectual sem relacionar o pensamento com a vida que se leva. Foucault, que não se sente muito à vontade com a tradição intelectualista da filosofia, encontra nessa outra tradição interlocutores para um problema que o angustia vitalmente em seus últimos momentos: como justificar, perante a proximidade da morte, uma vida que tenha valido a pena de ser vivida e como situar essa vida em uma tradição de pensamento que dê significado e razão de ser para o seu próprio estilo de vida.

Como sugerimos, Foucault não se limita à figura de Sócrates. Dentre os antigos gregos, com os cínicos, a ética e o heroísmo se intensificam no seu próprio corpo. Neles, há ainda menos teoria, doutrina, corpo de pensamento: a vida filosófica é o próprio corpo do filósofo. Assim, o cinismo é uma escola de vida, caracterizada muito mais pela prática de um estilo de vida do que por ter desenvolvido um marco teórico sofisticado.<sup>8</sup>

Por isso, o Sócrates e os cínicos de Foucault são talvez exemplos limites e míticos de pensadores e vidas que podem ser colocados quase exclusivamente do lado da vida, o primeiro, por sua maneira característica de afirmar uma vida filosófica a partir de uma relação com o saber atravessada pelo não saber e pela sua negativa a colocar qualquer pensamento por escrito; os segundos, mais ainda, pelo seu modo de entender a filosofia precisamente como os gestos do corpo na vida e nada para além desses gestos.

Foucault, nesse mesmo curso, traça um percurso desse essencial da filosofia que inventa apaixonadamente. Na modernidade, considera que essa história das vidas filosóficas éticas e heroicas poderia ser reconstruída, por exemplo, a partir de figuras como Montaigne e Spinoza. Ou seja, prolonga essa linha – descontínua, interrompida, oscilante, mas linha de qualquer modo – até seu presente e, sem dizê-lo, sua própria

---

<sup>8</sup> Michel Foucault, *A coragem da verdade*, *op. cit.*, p. 156.

figura. É mais ou menos evidente que o próprio Foucault entraria perfeitamente nessa tradição: a sua “filosofia” é inseparável de sua militância...

Por nossa parte, temos buscado, nos últimos anos, recriar essa tradição na história das ideias latino-americanas, a partir de figuras como Simón Rodríguez<sup>9</sup> e Paulo Freire<sup>10</sup>. O sentido é mostrar uma certa matriz comum e, ao mesmo tempo, certos aspectos que enriquecem aquela tradição, no sentido de torná-la mais complexa e específica: o essencial da filosofia que faz da vida um problema para a filosofia encontra, entre nós, novos interlocutores, problemas, condições e, com eles, ao se re-territorializar, se recria e se reinventa.

Antes de entrarmos nessa terra, vale destacar um aspecto importante desta forma de afirmar a filosofia que nasce com Sócrates e os cínicos: a vida filosófica é ao mesmo tempo uma vida educadora. Poderíamos dizer que o valor ético e heroico de uma tal vida projeta-se como um valor educacional. E não se trata de uma característica acessória, senão principal: sem essa projeção educativa essa vida não é nada, perde todo sentido. A vida é vivida de forma tal que inspire outras vidas. Mais ainda: ela só pode ser vivida se inspira outras vidas.

Portanto, é muito difícil diferenciar até que ponto e em qual sentido uma vida ética tal é uma vida filosófica ou uma vida educadora. Sócrates é, de novo, um bom exemplo, uma vez que as acusações contra ele são religiosas (“não acredita nos deuses dos atenienses” e/ou “introduz novos deuses”) e educacionais (“corrompe os jovens”) e sua maneira de se defender é identificar essas acusações como acusações contra “todos os que filosofam”. Ou seja, ele é acusado dos efeitos educacionais de sua vida filosófica e Sócrates responde que essa acusação vale-se dele como de um símbolo mas, na verdade, ela é dirigida contra uma certa maneira de levar a vida, que ele chama de filosófica, isto é, contra ele mas também contra “todos os que filosofam”<sup>11</sup>.

Uma outra dimensão dessa tradição de vida filosófica, que Foucault vê nascer com Sócrates e os cínicos é que ela é necessariamente política. Lembremos a etimologia da palavra “política”, derivada do substantivo grego *pólis*, que é a forma organizada de vida em comum. A vida filosófica e educadora não pode não ser política porque fora da

---

<sup>9</sup> Walter Kohan, *O mestre inventor*. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.

<sup>10</sup> Walter Kohan. *Paulo Freire mais do que nunca*. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

<sup>11</sup> Platão. *Defesa de Sócrates*, *op. cit.*, 23d.

*pólis* a vida mesma carece de sentido. Isso é, por exemplo, o que Sócrates argumenta a Críton, no *diálogo* com esse nome, quando ele quer convencer Sócrates de escapar da prisão: não só não seria justo escapar - porque seria desmentir toda uma maneira de viver na *pólis* - mas sobretudo não faria sentido por que não haveria vida com sentido fora da *pólis*. Que a vida de Sócrates, dos cínicos, a vida educadora da filosofia é política significa a impossibilidade de pensar a vida, a educação e a filosofia sem esses outros que compartilham o espaço público dessa vida, a vida pública.

Como afirma Foucault, as relações entre as duas dimensões da filosofia – como forma de conhecimento e modo de vida - são complexas, oscilantes, variadas. Num sentido, a intensidade das questões que a vida em comum nos coloca é mais importante do que suas respostas e, em certo modo, sobrevive às respostas que a elas são oferecidas. Em outro sentido, a vida filosófica alimenta-se das respostas que a própria filosofia busca oferecer para ela. Em qualquer caso, no campo da vida, a filosofia, a educação e a política não são facilmente separáveis nem fixadas num corpo de saber ou numa metafísica da alma, como diria Foucault, tal e como os filósofos tentaram, pelo menos a partir de Platão. A força de vidas ética e heroicamente questionadoras da ordem como a de Sócrates ou a dos cínicos prevalece perante as tentativas de compreender essas vidas num sistema único, total, de pensamento.

#### *A tradição da filosofia como modo de vida entre nós*

Essas dimensões, educadora e política, de uma vida filosófica aparecem extraordinariamente enfatizadas em algumas figuras latino-americanas. Por exemplo, Simón Rodríguez, o Sócrates de Caracas, como carinhosamente o chamava o seu mestre, Simón Bolívar<sup>12</sup>. Em Rodríguez as figuras do filósofo e do educador confundem-se e a filosofia é uma parte fundamental da vida escolar;<sup>13</sup> da mesma forma em Paulo Freire, o

---

<sup>12</sup> Sobre a vida e a obra do caraquenho, cf. Simón Rodríguez, *Inventamos ou erramos*. Belo Horizonte, Autêntica, 2016.

<sup>13</sup> Temos estudado a vida de S. Rodríguez em Walter Kohan, *O mestre inventor, op. cit.*, 2013.

Sócrates de Pernambuco, como carinhosamente gosto de chama-lo<sup>14</sup>. A linha de conexão entre Simón Rodríguez e Paulo Freire é nítida<sup>15</sup>.

No presente texto, pretendo voltar a atenção sobre um aspecto que essas duas figuras incorporam a essa tradição: a errância. São educadores viajantes, como José Martí, Andrés Bello, Ricardo Rojas e tantos outros nas terras que habitamos. Os dois, Simón Rodríguez e Paulo Freire, viajaram a vida inteira. Simón Rodríguez nasce em Caracas, sai com menos de trinta anos e passa primeiro pela América Central e do Norte antes de percorrer a Europa por mais de duas décadas. De retorno à América, viaja pela América andina de Norte a Sul, de Colômbia ao Chile, errando na busca de fazer escola.

Simón Rodríguez repete: “inventamos ou erramos”. Essa frase afirma um sentido mais evidente, e assim habitualmente tem sido lida: haveria uma contraposição entre os atos de inventar e de errar. Para não errar, deveríamos inventar. Se não queremos errar, é preciso que inventemos. Se errarmos é porque não inventamos. Nessa leitura, errar teria o sentido de equivocar-se, de não acertar. Inventar, o significado de criar, de trazer algo novo ao mundo. Com esses significados, haveria que inventar para não cometer erros.

Essa leitura faz muito sentido se pensarmos que, para Simón Rodríguez, América Latina é terra de invenção e que, na época em que estão surgindo as novas repúblicas que o seu discípulo Simón Bolívar tem ajudado a tornar independentes da coroa espanhola, é preciso evitar a tentação de imitar as velhas repúblicas europeias. Faz muito sentido pensar que Simón Rodríguez faz um chamado à invenção em todas as ordens das repúblicas americanas nascentes, inclusive – ou sobretudo - no campo da educação.

Porém, todas as palavras dessa frase têm também outros significados e, atentando para alguns desses significados, poderíamos multiplicar os sentidos desse chamado do mestre inventor. Invenção, etimologicamente, deriva do latim *inventus*. *Ventus* é o particípio do verbo *venire* que significa vir. Isto é, *ventus* é “o que veio”. O *in* é uma preposição de lugar, em. Portanto, *inventus* é literalmente “o que veio dentro”. Errar pode significar, como vimos, não estar certo, equivocar-se; ou seja, o erro pode ser o oposto do sucesso, mas errar também pode significar vagar, andar, viajar sem um destino fixo.

---

<sup>14</sup> Walter Kohan, *Paulo Freire mais do que nunca*, op. cit.

<sup>15</sup> Véase, por ejemplo, Adriana Puiggrós, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*. Educación para la integración Iberoamericana. Buenos Aires, Colihue, 2005.

A conjunção adversativa *ou*, finalmente, pode ser também explicativa ou até mediadora de equivalências (como quando afirmamos: “isso pesa uma tonelada ou mil quilogramas”). De modo que “inventamos ou erramos” pode significar também uma inspiração para professores e professoras: “chegamos dentro ou – ou seja, “quando” ou “na medida em que” – viajamos, vagamos”. Errar, no sentido de vagar é uma forma de abrir as portas da escola para que entrem os que estão fora dela.

Talvez seja importante lembrar ao leitor que Simón Rodríguez criou uma escola filosófica popular em Chuquisaca, Bolívia, onde o mais importante era a hospitalidade para que aqueles que sofriam o sistema de castas da coroa espanhola não ficassem de fora, e pudessem entrar nas escolas. “Escola para todos, porque todos são cidadãos” é o mote de uma escola popular, para todos<sup>16</sup>. Também vale a pena lembrar que “inventamos ou erramos” estava, como frase, pensada para o campo da educação, que era a preocupação principal na vida de Simón Rodríguez. De modo que, claro, é importante que um professor ou professora seja inventora no sentido de criadora, em primeiro lugar, de si mesma como professora: que se invente a si mesma. Porém também é prioritário que ela crie as condições para que possam entrar na escola os que estão fora dela, excluídos. É fundamental para inventar uma república que as escolas sejam hospitaleiras e que ninguém esteja fora delas. Para isso, ela precisa abrir espaço para que os recém-chegados se sintam em casa: abrir as portas da escola e não tratá-los como outros do saber, senão como companheiros de viagem em busca do saber; por isso, os professores inventores saem em viagem com os que estavam colocados fora da escola e do saber. Educar é uma viagem conjunta, coletiva. O professor não é quem sabe e por isso ensina o que sabe aos que supostamente não sabem, como se faz na educação bancária, tão criticada por Paulo Freire: o professor ou professora é uma viajante filósofa, sabe que não sabe e sabe que, para viajar de verdade no campo do saber, precisa, antes de conhecer o ponto de chegada, viajar junto com os que estão se educando e estar atento aos sentidos da viagem. Um errante não é quem não sabe para onde ir, mas quem sabe que, para viajar em sentido pleno e não apenas cumprir um destino, é preciso saber que não se sabe onde se vai chegar. O educador hospitaleiro é um errante filósofo.

---

<sup>16</sup> Simón Rodríguez, *Obras completas*. T. I. Caracas, Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela, 2001, p. 284.

As viagens fazem parte da vida de Paulo Freire desde seu nascimento. Repetidas vezes ele diz ter passado por três exílios e não apenas um: o primeiro, quando sai do útero materno para nascer; o segundo, quando sua família se muda de Recife para Jaboatão; o terceiro, o mais conhecido, no exterior, após a ditadura de 64<sup>17</sup>. Quer dizer, Paulo Freire viaja desde antes de nascer. Uma vez terminado o ensino fundamental, viaja também de trem para ir à escola, desde Jaboatão até Recife. Já retornado à sua cidade natal, a vida educadora o projeta pelo Brasil afora em campanhas de alfabetização. A ditadura interrompe essas viagens e o faz iniciar uma vigem forçada ao exterior, terra primeiro imposta, não desejada, mas depois incorporada como estilo de vida. Tanto gosta Paulo Freire de viajar pelo mundo afora que, quando retorna do exílio, continua viajando incessantemente. A morte o surpreende com várias viagens pelo mundo planejadas para 1997.

Não se trata apenas de deslocamentos no espaço. Paulo Freire destaca, uma e outra vez, como, desde jovem, andar, vagar faz parte importante, insubstituível de sua vida. Por exemplo, na sua autobiografia epistolar, *Cartas a Cristina*, diz sobre o momento quando volta de Jaboatão a Recife e começa a se tornar um leitor mais apaixonado e empedernido: “Indagando-me sobre minha formação como educador, como sujeito que pensa a prática educativa, jamais eu poria de lado, como um tempo inexpressivo, o em que andeilhei por pedaços do Recife, de livraria em livraria, ganhando intimidade com os livros, como o em que visitava seus córregos e seus morros, discutindo com grupos populares seus problemas”.<sup>18</sup> Assim, para Paulo Freire, viajar vai se tornando, desde jovem, uma forma de viver: viajar em trem, mas também viajar dentro da cidade, pelos seus córregos e morros, ou de livraria em livraria, de livro em livro, de página em página, de ideia em ideia. Viajar numa livraria ou numa biblioteca, entre as palavras, entre os livros, de um livro para o mundo e do mundo de volta para o livro. Ler como viajar vagando, sem rumo fixo, sabendo que não sabe o que vai encontrar porque se está aberto aos sentidos propiciados pela leitura das palavras do livro para depois poder ler, com elas,

---

<sup>17</sup> Paulo Freire. *Pedagogia da indignação*. Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo, UNESP, 2000, p. 51.

<sup>18</sup> Paulo Freire. *Cartas a Cristina*. Reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo, Paz e Terra, 2ª ed., 2015/1994, p. 131-2)

o mundo. Leitor filósofo. Viajar através da leitura e da conversa com a vida do povo para poder sonhar, com esse povo, outras formas de vida. Leitor educador e político.

Quando se anda pelo mundo, importa não só viajar, mas a forma de fazê-lo. “O andarilho da utopia”<sup>19</sup> viaja atento ao caminho, disposto a mudar o rumo se o caminho o requer. Na sua primeira viagem à África, atende a um pedido para trocar o itinerário no meio do caminho e poder conversar com jovens de Zâmbia sobre problemas educacionais que vão surgindo nas zonas liberadas pela revolução.<sup>20</sup> Não há como se negar ao que vem ao encontro, quando o convite vem de vidas que se sentem espelhadas e inspiradas nas próprias ideias de Freire.

O andarilho se desloca intensamente. Não descansa quase, apenas o necessário para continuar viajando<sup>21</sup>. Não viaja para visitar lugares, mas para pensar junto. Uma vez, na República Dominicana, sem possuir o visto no seu documento suíço, é autorizado a permanecer cinco dias com a condição de não sair da casa, onde teria lugar o seminário do qual iria participar. Alguém poderia sentir-se preso; um turista sentiria que sua viagem perdeu o sentido. Para Paulo Freire é o contrário: fica bem à vontade pois é para isso que viaja: para se encontrar, aprender e ensinar, com o povo dominicano. Até fica melhor a viagem sem poder sair de uma casa por alguns dias: mais intenso será o encontro. Cada viagem é uma oportunidade de intensas trocas com os que vivem a realidade do lugar. Quando não viaja, não pensa em descansar, mas em recarregar as energias para a próxima viagem.

Ao mesmo tempo, viajar também significa marchar dentro do próprio país para trabalhar por uma educação junto aos oprimidos e oprimidas e também para militar em

---

<sup>19</sup> “O Andarilho da Utopia” foi o título de um programa produzido em 1998 pela Rádio Neederland, com apoio da USP e o Instituto Paulo Freire, dedicado à vida e obra de Paulo Freire. O programa de rádio está disponível no Centro de Referência Paulo Freire: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3279>. Acesso em 1/5/2018.

<sup>20</sup> A anedota é narrada pelo próprio Paulo Freire. Vai a um seminário em Kitwe, no interior de Zâmbia, sobre a *Pedagogia do Oprimido*. O avião o deixa inicialmente em Lusaka, a capital, onde deveria tomar um outro avião. Enquanto espera a conexão, dois jovens do Movimento Popular de Libertação de Angola (MAPLA) o buscam, no aeroporto, para convidá-lo a conversar sobre problemas de alfabetização e educação nas zonas liberadas. O convite é irrecusável pelo compromisso que a própria vida sente com essas outras vidas que vêm ao encontro. Então, os jovens acertam a troca da conexão planejada e avisam a quem espera em Kitwe dos novos planos. A continuação da viagem é posposta por um dia para ficar uma tarde e uma noite de trabalho educativo com quem está à espera da palavra e da escuta de Paulo Freire. Cf. Paulo Freire, *Pedagogia da esperança*. 21ª Ed. São Paulo, Paz e Terra, 2014/1992, p. 201.

<sup>21</sup> Por exemplo, entre início de janeiro e meados de fevereiro de 1973 percorre doze estados diferentes dos Estados Unidos realizando um número elevado de encontros com trabalhadores e trabalhadoras sociais, educadoras e educadores sobre a *Pedagogia do Oprimido*. Cf. Paulo Freire, *Pedagogia da esperança*. *op. cit.*, p. 207ss.

favor deles, denunciando o inaceitável do mundo compartilhado. Por isso, essa vida errante não pode deixar de elogiar e se emocionar pelas mobilizações populares, em particular pela Marcha dos Trabalhadores Sem Terra que revela “o ímpeto da vontade amorosa de mudar o mundo”. As marchas dos Sem Terra são a expressão do seu amor errante. Paulo Freire marcha com eles mesmo que não possa sair de casa: a errância e o amor de educadoras e educadores encontram-se com as mãos, com o coração. Pede por mais marchas: “A marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, dos que chamam contra a violência, contra a mentira e o desrespeito à coisa pública. A marcha dos sem-teto, dos sem-escola, dos sem-hospital, dos renegados. A marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível”<sup>22</sup>.

Paulo Freire sugere um caminho para educadores e educadoras: é preciso então sair do lugar, andar, viajar, errar como forma de uma manifestação política de inconformismo perante o mundo que não nos deixa “ser mais”<sup>23</sup>, que nos impede ser o que somos, que reage hostilmente contra outros modos e outras maneiras que as consagradas, como forma de contestação e afirmação de um outro mundo possível.

As marchas são expressão de uma errância, espécie de viagem que sai do espaço de conforto sem um ponto fixo de chegada, mas com a esperança de mudar o mundo. Nesse sentido, as marchas são educadoras: os errantes de todas as cores, gêneros, etnias e condições sociais convidam, com sua errância, a sair do lugar, a deixar a comodidade do estado de coisas, a acomodação, e o conforto. As marchas educam no duplo sentido de mostrar o que aparece oculto e de nos fazer vivenciar o próprio estar em marcha como uma forma de habitar o mundo, de não apreciar o que nos fixa ou nos ata a um estado de coisas vivível apenas para alguns. As marchas nos convidam a habitar o mundo em errância.

Como vimos no caso de Simón Rodríguez, o verbo errar tem o sentido de equivocar-se. Paulo Freire também erra bastante nesse sentido, como qualquer ser humano que procura permanentemente pensar e repensar a sua vida e a dos outros, que ensaia. Erra como quem, a partir do erro, sabe o que não sabe. O erro então passa a ter um valor afirmativo de caminho para a aprendizagem. Errar no sentido de equivocar-se torna-se um motivo para errar no outro sentido do verbo, para vagar, se deslocar, viajar:

---

<sup>22</sup> Paulo Freire. *Pedagogia da indignação. op. cit.*, p. 61.

<sup>23</sup> Paulo Freire. *Pedagogia da autonomia*. 55ª Ed. São Paulo, Paz e Terra, 2017/1996, p. 19.

“O erro e o equívoco implicam aventura do espírito. Não se dão onde não há espaço de liberdade. Só há erro quando o sujeito que erra tem consciência do mundo e de si *no* mundo, *com* ele e *com* os outros. Só há erro quando o sujeito que erra pode saber que errou porque sabe que sabe e que não sabe, processo em que, afinal, o erro é uma forma provisória de saber”.<sup>24</sup>

Paulo Freire até escreveu um livro, *Pedagogia da esperança*<sup>25</sup> para testemunhar essa dupla errância a partir da *Pedagogia do Oprimido*<sup>26</sup>, isto é, um ensaio que mostra como a errância do erro provoca a errância do movimento. Ele é inicialmente pensado para ser uma “introdução para...” e torna-se, no próprio processo da escrita, uns “deslocamentos desde...” a *Pedagogia do Oprimido*. A escrita testemunha esse movimento e muitos exemplos mostram a transformação que um erro provoca: por exemplo, falando no SESI em Recife, a partir de um texto de Piaget sobre o castigo dos pais aos filhos, Paulo Freire usa uma linguagem e uma sintaxe inteiramente afastadas dos presentes, desatendendo completamente a sua dura realidade<sup>27</sup>. Um homem do povo lhe dá uma “lição de classe”. Paulo Freire percebe seu erro e faz desse erro uma aprendizagem. Desloca-se rapidamente do seu saber acadêmico. Quem foi para ensinar pode se colocar no lugar de quem aprende? Quem é visto como alguém que não consegue aprender pode ensinar? Um erro o toca, o faz mexer, lhe permite se recriar. É o caso também de mulheres leitoras da *Pedagogia do Oprimido* que mostram um duplo erro: primeiro, o erro de escrever com uma linguagem machista; segundo, o erro de não reconhecer aquele erro inicial e buscar justificar o primeiro erro; finalmente, Paulo Freire muda sua escrita, não apenas em novas edições do livro mas nas escritas que a partir daí nascem<sup>28</sup>. Os exemplos poderiam se multiplicar. Nessa capacidade de errar, nos dois sentidos da palavra, e de transformar um tipo de errar (equivocar-se) em uma outra forma de errar (viajar), mostra-se a fortaleza de uma vida, na ousadia, coragem e desejo de transformação que fazem alguém arriscar até quando tudo parece indicar para ficar quieto. Paulo Freire é um mestre errante, nos dois sentidos do verbo errar: num sentido, anda por mais de cem cidades dos cinco

---

<sup>24</sup> Paulo Freire, *À sombra desta mangueira*. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 11 Ed., 2013/1995., p. 123)

<sup>25</sup> Paulo Freire, *Pedagogia da esperança*. *op. cit.*

<sup>26</sup> Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

<sup>27</sup> Paulo Freire, *Pedagogia da esperança*. *op. cit.*, p. 34-9.

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 91 ss.

continentes; percorre os cantos mais inóspitos, desolados, desatendidos do mundo em busca de contribuir para a educação dos oprimidos e para sua própria educação, ali onde se encontrem. Não se trata apenas de liberar os oprimidos: viajar é também uma forma de se autoeducar, se autoliberar.

*Os e as errantes ensinam filosofia entre nós*

Voltemos ao início. Começamos com Sócrates e os paradoxos da filosofia: como viver a única vida que vale a pena ser vivida se é também uma vida que não se pode viver? Como saber o que não se pode saber, um saber que, mais do que um saber, é quase um não saber, um limite do saber? Como ensinar o que não se pode ensinar, isto é, o que é, a uma só vez, impossível e necessário de ser ensinado?

A filosofia nasce como um paradoxo e como um desafio: como ensinar o que não pode não ser ensinado para que a filosofia seja, verdadeiramente, filosofia? Como fazer para que a filosofia seja aprendida *enquanto* filosofia, sem deixar de ser ela mesma? No presente trabalho tentamos, senão responder frontalmente essas perguntas, pelo menos dar alguns sinais para pensá-las, a partir da leitura inspiradora que Foucault sugere da própria vida do professor ou professora de filosofia como um problema filosófico. A filosofia exigiria dar razão à própria vida e, ensiná-la significaria convidar outros a se relacionarem com a própria vida como um problema a ser pensado dialogicamente. Também acrescentamos alguns nomes (Simón Rodríguez, Paulo Freire) e um conceito (errância) para aproximar essa vida filosófica e educadora de nossa terra.

Pertos do final, seguimos a pegada da errância: percebemos que ela não é exclusiva dos filósofos. É uma errância também de poetas, do “faz-se caminho ao andar” de Antonio Machado<sup>29</sup>. Porém, uma outra diferença se abre na forma da viagem dos poetas e filósofos. A errância da filosofia, de quem educa em nome da filosofia, é uma errância que viaja à procura de outros saberes e dos outros do saber: ela não é ensinada por quem a sabe para alguém que não a sabe; ela leva ao não saber os que, supostamente, sabem e

---

<sup>29</sup> É também o título de um dos livros falados de Paulo Freire, com o educador norte-americano Myles Horton: Paulo, Freire; Myles Horton, *O caminho se faz caminhando*. Conversas sobre educação e mudança social. Organizado por Brenda Bell, John Gaventa e John Peters. Tradução de Vera Josceline e notas de Ana Maria Araújo Freire. Petrópolis, RJ, Vozes, 1ª reimpressão, 2018. (Trad. de Horton, Myles; Freire, Paulo. *We made the road by walking*. Philadelphia, Temple University Press, 1990).

ao saber, os que supostamente não sabem, sejam uns e outros aprendentes ou ensinantes. Assim, o ensino de filosofia é uma viagem de contraversões. Por isso a errância filosófica exige perguntar e perguntar-se, nos colocarmos a nós mesmos em pergunta; colocar em questão não apenas as outras vidas, mas também a vida própria. Por isso é uma viagem que começa e não termina. O ensino de filosofia é uma errância sem fim.

Simón Rodríguez e Paulo Freire sabiam muito bem disso. Os dois afirmavam que o perguntar é o mais importante e primeiro na educação. Simón Rodríguez considerava que é preciso ensinar as crianças a serem perguntadoras para não aceitarem as coisas como são e abolir a escravidão e o autoritarismo<sup>30</sup>. Paulo Freire colocava o perguntar como aquilo que nenhuma pedagogia poderia deixar de ensinar<sup>31</sup>. Talvez seja essa insistência no perguntar o que espantou os que derrubaram a escola de Rodríguez em Chuquisaca, apenas alguns meses depois de ser levantada, e o que incomoda tanto os que querem exilar novamente Paulo Freire da educação brasileira, mais de vinte anos depois de sua morte.

Por fim, chegamos à infância, pois essa errância do filosofar entre nós é também uma errância infantil, como afirma Sócrates no início da *Apologia* quando, depois de dizer que está pela primeira vez nos tribunais aos setenta anos, sente-se um estrangeiro nos tribunais e por isso se defenderá na língua de sua infância.<sup>32</sup> É uma errância menina, Paulo Freire diria em seu português nordestino. “Menina” aqui não significa uma curta idade cronológica, mas uma potência curiosa, inquieta, impertinente, atrevida, sem preconceitos e irreverente para habitar o mundo. “Menina” quer dizer também que habita os espaços educacionais em um tempo presente e de presença (o heraclíteo *aion* do fragmento 52 e não o *kebrónos* que tem como partes passado e futuro e no qual o presente é apenas um limite entre aqueles). Menina é, inclusive, o elogio mais potente para uma revolução porque trata-se, afinal, de uma revolução que dá provas de “sua curiosidade, de sua inquietação, de seu gosto de perguntar, por não temer sonhar, por querer crescer,

---

<sup>30</sup> Simón Rodríguez, *Obras completas. op. cit.*, p. 27: “OBEDECER CIEGAMENTE, es el principio que gobierna. Por eso hay tantos Esclavos – i por eso es Amo el primero que quiere serlo. Enseñen los niños a ser PREGUNTONES! Para que, pidiendo el POR QUÉ, de lo que se les mande hacer, se acostumbren a obedecer... a la RAZÓN! No a la AUTORIDAD, como los LIMITADOS. Ni a la COSTUMBRE, como los ESTUPIDOS” (destaques do autor).

<sup>31</sup> Ver o extraordinário diálogo com o educador chileno Antonio Faundez: Freire, Paulo; Faundez, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 8ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2017/1985.

<sup>32</sup> Platão. *Defesa de Sócrates* 17d-18a. Tradução e notas de Marcos Sinésio e Fernando Santoro. Rio de Janeiro, Contraponto, 2006

criar, transformar<sup>33</sup>. Está na hora de terminar, de afirmar uma política infantil para a ensino de filosofia; de perguntarmo-nos se a filosofia ensinada entre nós quer se tornar uma menina errante, ela mesma curiosa, inquieta, com gosto de perguntar, sonhadora, criadora, transformadora. Deixamos essa pergunta para os que querem fazer de sua vida ensinante uma pergunta para a filosofia.

---

<sup>33</sup> Freire, Paulo; Faundez, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta. op. cit.*, p. 234-5.