

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA PRÁTICA

Odair Neitzel¹
Ivan Luís Schwengber²

Maneira de viver, filosofia o era então no seu esforço, no seu exercício, para alcançar a sabedoria, mas também o era em seu objetivo, a própria sabedoria, pois a sabedoria não faz somente que possamos conhecer, mas faz “ser” diferente.
(Pierre Hadot)

De chegada...

O homem é um ser eminentemente social. A vida em sociedade é uma condição e condicionante de sua formação humana. Ela lhe permite desenvolver humanidade e as capacidades de coexistir em meio aos outros que são iguais a si. A vida em sociedade não é algo fácil e é sustentada na complexa relação entre os indivíduos. Há uma paradoxal relação entre um sujeito que é produto das relações sociais e, em certa medida, assume padrões de comportamento social. Mas também é em si sempre diverso e algo de original: é um ente que é sempre novidade, que inaugura uma mundanidade em relação a todos que lhe antecederam.

Em relação a essa complexa relação entre sujeito e sociedade, Norbert Elías (1994, p. 16) afirma que, cada sujeito tem uma noção de seu “indivíduo” e daquilo que é a “sociedade”. E essa percepção, propriamente, é também em si uma singularidade, pois realmente nunca chega a coincidir com a concepção de outras pessoas. Por outro lado, “nos apercebemos, ao mesmo tempo, de que na realidade não existe esse abismo entre o indivíduo e a sociedade” (1994, p.16).

Verificamos que esta percepção, contudo, “não compõem uma imagem integral, que há lacunas e falhas em constante formação em nosso fluxo de pensamento” (ELIAS, 1994, p. 16). O fato é que essa relação geralmente nos escapa a capacidade de entendimento e avaliação, em função dos limites da nossa racionalidade, o que implica a ausência de modelos conceituais e um entendimento amplo de como uma diversidade de indivíduos e seus agrupamentos constituem a sociedade. A relação sujeito sociedade, pela sua complexidade e dinâmica, dificilmente nos permitem uma padronização teórica e conceitual.

Se por um lado isso nos causa certa frustração, uma vez que não é possível estabelecer modelos *a priori*, por outro, implica um campo rico de reflexão, de inovação teórica e especulação em torno desta relação. É um campo aberto e criativo, que permite que

¹ Docente de filosofia da educação da UFFS – Campus Chapecó; Doutorando em Educação pela UPF na linha de fundamentos da educação; e-mail odair.neitzel@uffs.edu.br

² Mestrando em Educação pela UNOCHAPECÓ, e-mail ivan.s@unochapeco.edu.br

mantenhamos nosso foco voltado para o horizonte dessa situação paradoxal e aberta. Entre outras coisas, significa que não há modelos acabados e últimos para aprender, a organizar, viver e sobreviver em sociedade. Pelo contrário, é sempre uma tarefa árdua, circular na medida em que os sujeitos compõem a sociedade e a sociedade constitui os sujeitos.

Aprender a viver em sociedade, entre outras coisas, é aprender a viver com a diferença, na fronteira das interações, com o mal-estar que a vida em sociedade possa nos causar³. A vida social e a própria sociedade são fenômenos complexos que não podem ser entendidos como uma mera “porção de pessoas juntas” e agremiadas, pois essas pessoas se alteram de acordo com o tempo histórico e o espaço geográfico em que se inserem.

Se por um lado, a vida em sociedade, da relação de um sujeito com o outro, se constitui como uma dinâmica complexa que não é abarcável e por isso, não seja possível estabelecer *a priori* os fins últimos para a sua existência, por outro lado, a sociedade não sobreviveria se não estabelecesse, mesmo que de forma provisória, até que se chegue até outro consenso provisório, princípios e diretrizes como meio de organizar os sujeitos e possibilitar a sua coexistência. A sociedade humana depende de princípios simples e universais, como a defesa da vida.

A vida é o princípio pelo qual qualquer ser vivo impetuosamente e naturalmente se move. As sociedades humanas, porém, pelo seu poder criativo, não se orientam somente por este ímpeto natural. Sua condição humana exige algo mais que a sua natureza. Suas ações se guiam pela liberdade de pensamento e escolhas propostas pela sua capacidade de estabelecer razões e as justificar. Isso significa, entre outras coisas, que pela nossa liberdade somos sujeitos morais, que valoramos as coisas e as elegemos ou refutamos como fundamentais para a existência coletiva.

As sociedades em diferentes tempos e espaços têm elegido valores diversos como importantes para a manutenção da vida social e humana. A partir destes valores se estipulam princípios e preceitos, para de modo geral, proteger a vida e a existência. Esses diferentes modos de vida têm se configurado em um complexo mosaico de relações, valores e modos de organização. E essa diversidade nos leva a questionar se é possível de alguma forma, encontrar traços comuns nesses diferentes valores, princípios e preceitos diante desta pluralidade.

3 O tema do sentimento de mal-estar que a vida social causa as pessoas foi a questão com a qual se ocupou Freud (2010) em sua obra *O mal-estar na civilização* e mais recentemente se torna tema novamente nas reflexões do sociólogo Zygmunt Bauman (1998) ao tratar *O mal-estar da pós-modernidade*.

A resposta não é óbvia, mas como afirmado acima, é possível encontrar questões comuns a condição humana, como a defesa da vida, do bem, mesmo que o bem em muitas situações possua um entendimento ambíguo e limitado. Contudo, é evidente que defender a vida humana, que transcende o limiar do natural, é ter capacidade de discernir aquilo que é bom e refutar o mal para a vida, em qualquer tempo e lugar.

Valorar na sociedade da informação...

Perseguir o bem na vida social é algo complexo. Não faltam exemplos de sociedades que encontram na xenofobia, no racismo, no genocídio, modos de justificar a edificação de concepções falaciosas de bem. Agir de acordo com o bem, com a defesa da vida, exige clareza, conhecimento amplo, formação humana, ou seja, é preciso que nos preparemos e preparemos às novas gerações para que saibam fundamentar suas escolhas e buscar como fim, o bem geral.

A educação, de algum modo, deve nos preparar e nos tornar capazes de fazer as escolhas acertadas e corretas, considerando o fato de que isso possa se aplicar de modo universal aos seres humanos, possibilitando a existência mais plena possível para nós e para nossos semelhantes e contribuindo para o bem de todas as coisas.

Para tanto, é preciso que nos mantenhamos vigilantes, pois os homens, pelas limitações próprias de sua condição ontoantropológica, cometem equívocos ao buscarem as razões para sustentar suas escolhas e a condução de suas ações para o bem. Dentro de nossas limitações podemos nos enganar e eleger de modo equivocado certos valores. A questão que se coloca: é possível minimizar os equívocos e aquilo que é relativo à nossa existência?

Nesse sentido afirmamos que está nas mãos da educação preparar, pela formação, sujeitos capazes de realizar escolhas pensadas e refletidas. A educação, entre outras coisas, pode fomentar a capacidade dos sujeitos de se ocuparem consigo, de se tomarem em reflexão para avaliar e pensar sobre o seu modo de pensar e agir, sobre o modo como fomentam, fundamentam e fazem escolhas.

Os argumentos apresentados até aqui, têm como pano de fundo, conforme argumentado alhures, a complexa relação entre indivíduos e a sociedade. Essa relação impõe a exigência de harmonização constante das escolhas pessoais com as exigências e a manutenção da vida social.

E nisso a discussão se envereda para a importância ou não da primazia do sujeito sobre a sociedade ou vice-versa, ou seja, o modo como a sociedade se organiza em torno de certos valores e princípios que interferem na formação das novas gerações e na

percepção que estas têm das coisas, do modo como atribuem valor a estas, o que por sua vez, implica nos rumos da vida social.

Em relação a isto, gostaríamos de trazer a nosso debate alguns argumentos de Liessmann e sua crítica ao modo como é concebida a sociedade do conhecimento e sua implicação para os processos formativos. Segundo Liessmann (2011, p. 26), uma sociedade que se intitula de “sociedade do conhecimento” deveria nos deixar orgulhosos e felizes, uma vez que, deveria nos fazer crer que as pessoas agem racionalmente, de modo compressivo, com desprendimento, que fazem reflexões demoradas, profundas e inteligentes; de que as pessoas são curiosas e sedentas pelo verdadeiro saber e sabem refletir criticamente sobre suas ações. Ademais, seria uma sociedade na qual as pessoas teriam domínio sobre a irracionalidade e a ideologia, sobre as crendices e todo tipo de egoísmo, sobre todo tipo de pensamento destituído de espírito de humanidade.

Mas que conhecimento é objeto de crítica por Leissmann? O conhecimento restrito e técnico. Para o pensador o que se entende por “conhecimento” na “sociedade do conhecimento” é restrito e diz respeito a uma forma de conhecimento limitador. A constatação de Liessmann (2011, p. 26) é de que a sociedade do conhecimento “não é uma sociedade esclarecida”. A razão desta percepção reside no fato de que, na sociedade do conhecimento, conhecer não implica necessariamente em se posicionar criticamente em relação a temas como a agressividade, a sobrevivência da intolerância, a falta de solidariedade, na destruição da vida como um todo. Esta visão restrita das coisas não é menor que em outras sociedades em outros tempos.

A sociedade do conhecimento, segundo Liessmann, não se aproxima da perspectiva grega do autoconhecimento e da *Gnóthi Seauton*. Paradoxalmente, na sociedade do conhecimento a impressão que temos é de que socialmente é, e ao mesmo tempo, não é objetivo lançar saber e verdade alguma. As pessoas não aprendem pela pureza da experiência de se ocupar reflexivamente e como modo de elaboração de si. O suposto conhecimento aparece e esvanece muito rapidamente, por exemplo, em tecnologias descartáveis, que aprisionam as pessoas na efemeridade, na futilidade.

A pessoa é objetificada à semelhança de seus objetos de consumo, objetificando as relações e a própria vida. É um conhecimento que não perdura, não tem durabilidade. O tudo

saber, regra desta sociedade, é efêmero e passageiro⁴. As pessoas se ocupam com um conhecimento que não passa de informação e lhe atribuem um valor de extrema importância nas tomadas de decisões para os mais diversos fins. A informação geralmente é orientada à produção e às relações de produção.

Para Liessmann (2011, p. 29), o conhecimento não deveria ter unicamente uma orientação objetiva, útil ou empregável. Pois conhecimento ou o saber deveria também ser empregado onde se pretende entender ou esclarecer uma pergunta ou questionamento, ou ainda, se ocupar com a verdade e seu fundamento. A utilidade do saber não é, em si, uma questão vital para o pensamento, mas sim se ele permite que o sujeito se ocupe consigo e com o processo de sua formação. Por isso Liessmann afirma que o conceito de formação (*Bildung*) se tornou na sociedade da informação, um conceito disperso, difuso, como promoção e mediação de uma variedade de saberes e qualificações⁵.

A concepção clássica de *Bildung* incorpora em seu conceito a pretensão de ser um programa de autoformação do homem, de formação e desenvolvimento do corpo, mente e espírito, de talento e aplicação na constituição da individualidade, levando a consciência de si e a participação no saber coletivo da sua cultura. Formação, de certo modo, pode ser entendida como praticamente o único caminho para conduzir os homens da barbárie para a civilização, da menoridade a autonomia⁶.

O fato é que diante do exposto, Liesmann denomina a sociedade contemporânea de *Sociedade da deformação (Unbildung)*. Por deformação entende-se que toda a ideia de formação (*bildung*) cessou, para preencher uma função meramente normativa. Não significa a ausência de saber ou seu desconhecimento, ou simplesmente estupidez. Essa distinção feita entre formação e desconhecimento, também em certas épocas feita entre o rural e o urbano, não servem mais.

Segundo Liesmann (2011, p. 70–71) a deformação se situa, como durante a história e na luta contra a estupidez das pessoas, onde ainda se sabe muito pouco, onde ainda não se

4 Cf. “Wissen ist mehr als Information. Wissen erlaubt es nicht nur, aus einer Fülle von Daten jene herauszufiltern, die Informationswert haben, Wissen ist überhaupt eine für der Durchdringung der Welt: erkennen, verstehen, begreifen”(LIESSMANN, 2011, p. 29).

5 Cf. “»Bildung« selbst ist in der sogenannten Wissens – und Informationsgesellschaft zu einem diffusen Begriff geworden, mit dem der Erwerb und die Vermittlung unterschiedlicher Kenntnisse und Qualifikationen ebenso benannt werden können wie die dazugehörigen Institutionen und Verfahren”(LIESSMANN, 2011, p. 54).

6 Cf. “Programm der Selbstbildung des Menschen, eine Formung und Entfaltung von Körper, Geist und Seele, von Talenten und Begabungen, die den einzelnen zu einer entwickelten Individualität und zu einem selbstbewussten Teilnehmer am Gemeinwesen und seiner Kultur führen sollte. Gleichzeitig galt Bildung als einzige Möglichkeit, den Menschen aus der Barbarei in die Zivilisation, aus der Unmündigkeit in die Autonomie zu leiten.”(LIESSMANN, 2011, p. 54).

sabe argumentar, onde as pessoas estão presas a estereótipos, as questões ideológicas, ocultismos, fundamentalismos, misticismos e irracionalismos de toda ordem, e assim, em seu modo de decisão, seus valores acarretam dificuldades para todos que com estes vivem.

Valorar e valores...

As nossas argumentações acima têm evidenciado que os valores não são algo que dependem necessariamente da análise e implementação de políticas públicas, mas compõe o pano de fundo de todo ato humano: “ser homem, fazer-se homem” (HESSEN, 1980, p. 242). Assim, a educação e a seleção dos valores são aspectos que giram em torno da questão da humanidade.

Existe uma redundância quase vexatória nesta afirmação, pois seria completamente impossível tratar da educação escolar que não tenha como princípio, o processo de humanização, que por consequência, desemboca na educação para a cidadania e na tomada de consciência.

Apesar desta prolixidade, é preciso dizer os efeitos da sala de aula. As propostas curriculares e os processos pedagógicos nem sempre têm efeitos que humanizam, ou no mínimo, permitem abertura para discussões diversas do que é humanização. A eleição equivocada de valores acontece, em muitas situações, por exageros. Estes podem estar associados ao *relativismo axiológico* ou a *cristalização axiológica*.

O *relativismo axiológico* é a dificuldade em emitir juízos morais de acordo com valores que possam ser universalizados e a consequente relativização de valores fundamentais para a vida. Por outro lado, a *cristalização axiológica* trata os valores a partir da perspectiva de uma relação de poder, levando facilmente a recair em moralismos e fundamentalismos. Uma sociedade que se sustenta em relações de poder para gerir as relações sociais, as encapsula com contornos ideológicos, exigindo em certas situações uma normatização burocrática, que se limita ao estabelecimento de normas⁷.

Segundo Hessen (1980, p. 36) ao enunciar o termo *valor*, com ele estamos implicitamente pronunciando três aspectos, a saber: a *vivência*, a *qualidade* e a *ideia*. A *vivência* é operar valores de forma espontânea, quase natural. Ou seja, gostamos e priorizamos certos sentimentos e coisas em relação a outros; a *qualidade* é atribuir

7 Em termos de ideologias sociais e práticas em salas de aulas, de modo simplório, poderia ser representado pela “Educação Moral e Cívica” e as chamadas “doutrinações marxistas”.

conscientemente certos valores as coisas, projetados objetivamente e; a *ideia* que é o valor considerado em si mesmo, como objeto de reflexão.

O risco seria considerar somente um aspecto deste fenômeno, pois cair-se-ia num unilateralismo. Cada um destes aspectos é necessário, mas não suficiente para determinar o valor. Se considerarmos o *valor* somente enquanto *vivência*, caímos no psicologismo, que se expressa por certo relativismo, onde cada um tem seu próprio valor, o que torna o valor uma arbitrariedade da subjetividade de cada pessoa, resultando em consequente exclusão dos aspectos intersubjetivos do *valor*.

Socialmente isso representaria a legitimação do espontaneísmo moral e do princípio de agir de qualquer modo, o que inviabiliza a convivência humana social, recaindo em um comportamento sofisticado de autodestruição.

Por outro lado, se atribuírmos valor somente enquanto *qualidade*, caímos numa espécie de naturalismo como se as coisas possuíssem valor em si mesmas. Já se tratando do valor enquanto *ideia*, caímos numa coisificação, de tal modo que o valor tornar-se-ia somente uma entidade abstrata sem ligação com a existência, o que negaria o aspecto específico do valor que se fomenta na própria esfera da existência humana. Ou seja, atribuir valor, valorar, é uma ação especificamente humana.

Todos estes aspectos, tomados isoladamente, acabam por distorcer o aspecto fenomênico do valor, ou seja, o valioso. Se o fenômeno é, como é sabido, tudo aquilo que nos é imediatamente dado, o valor é fruto precisamente na nossa “consciência dos valores”, da vivência que dele temos, ou melhor, de uma maneira mais geral, nessa particular forma de “vida que é a vida do valioso” (HESSEN, 1980, p.39).

Os valores são assim, um aspecto da vida humana, que resultam da ação de atribuir valor as coisas, da capacidade de subsumirmos estas coisas a uma espécie ideal (o bom e o belo), como o caso dos valores éticos, estéticos e religiosos. Estes valores correspondem à forma de relação do ser humano com os outros e com o mundo.

A vivência dos valores não é somente a aceitação destes enquanto um estado emocional que nos apetece, que aparece deleitável ou prazeroso, mas segundo Hessen, o valor deve ser ativo. Reconhecer que algo é valioso significa atribuir juízo de valor: “Este é o que focamos quando, e vez de valor, falamos em valorar, em valoração” (HESSEN, 1980, p. 40), ou seja, é o momento em que elegemos o que consideramos imprescindível para vivência e convivência.

Nisto se encontra o núcleo ao que Hessen atribui como campo específico da atividade filosófica: atribuir juízo de valor ou valorar. Quando usamos a palavra valorização, simplesmente classificamos os valores já dados aí. Atribuímos valores as coisas conforme o contexto e a situação em que estamos inseridos. Valorar, por sua vez, é atribuir aos valores reflexão nos momentos das escolhas.

A questão que se coloca então é sobre como tudo isso se conecta aos processos educacionais. Como é possível, diante da complexa relação entre indivíduos e sociedade, esta pautada na instrumentalização efêmera e fútil das relações, formar sujeitos capazes de estabelecer valores e valorar de modo mais acertado? Qual seria um possível modo de fazer educação e como a filosofia pode contribuir na formação ética das novas gerações?

É preciso, para tanto, ter ciência que toda ação educativa é permeada por valores e todo ato pedagógico, como qualquer ação humana, é por si só axiológico, quer estejamos cientes ou não. Na sala de aula, especificamente valores enquanto relativismo e normativismo, geralmente entram em conflito.

O argumento só mostra um problema filosófico fundamental, sempre existente na filosofia, da unidade e multiplicidade, em sua aplicação pedagógica. Ambas as posições são imprescindíveis e não possíveis de serem reduzidas uma a outra. Mas a axiologia não pode permanecer no puro ato especulativo.

Pertence ao que chamamos de filosofia prática: “Todos nós temos valores, princípios pelos quais escolhemos basear nosso comportamento” (HERTH, 2001, p.15). E mesmo a autora, que não trata somente do fenômeno do valor, afirma que “Alguns valores, no entanto, como cuidado, responsabilidade, honestidade, coragem, lealdade, curiosidade e sabedoria costumam pertencer à maioria das pessoas” (HERTH, 2001, p.16).

Ao tratar da fundamentação do que está em jogo quando valoramos, levamos a discussão para o campo da humanização das relações, pois estão “[...] numa relação muito íntima com os homens, enquanto humanos” (HESSEN, 1980, p.180). E por extensão, a educação como ato de humanização.

A partir desses argumentos, queremos sinalizar que um possível caminho formativo educacional, a cargo da filosofia, reside na filosofia prática. Passe-se então a aproximação desse conceito.

Educação, valores e filosofia prática...

A práxis é considerada, por alguns, como ligação entre a ação pedagógica e a filosofia prática. O problema reside em tomar o conceito de práxis por prática ou empiria. Segundo Dalbosco (2003b, p. 14), tanto a dimensão pedagógica como filosófica se ocupam da condição humana. Do ponto de vista pedagógico a dimensão “educacional-formativa”, a filosófica procura pensar a condição humana numa perspectiva geral.

A ligação destas duas esferas da condição humana reside justamente no conceito de práxis. Ou seja, podemos afirmar que a esfera formativa e reflexiva da condição humana se sustenta em uma racionalidade prática. Esse conceito, segundo Dalbosco (2003b), tem enfrentado dificuldades para se pensar e se diferenciar de outras racionalidades.

Para minimamente dirimir essa dificuldade, recorramos a Aristóteles (2014), que na *Ética a Nicômaco* busca definir sabedoria prática, o que pode nos auxiliar nesse debate. Sabedoria prática implica a capacidade de se conduzir no *justo-meio*, ou seja, nem pelo excesso e nem pela falta. Contudo, reconhece-se a necessidade de estabelecer “padrões” que definam a *justa-medida*, de acordo com as virtudes da alma, do caráter ou do intelecto. A sabedoria prática ou prudência é própria do homem que tem capacidade de “*deliberar sobre o que é bom e proveitoso para si mesmo, não num aspecto parcial e particular*, - por exemplo saúde ou vigor – mas que contribui, na sua vida, para o bem-estar geral” (ARISTÓTELES, 2014, p. 226, 1140a1 25). Ou seja, o homem capaz de deliberar, possui *sabedoria prática* ou é *prudente*. Somente deliberamos sobre aquilo que não se apresenta conclusivo ou finalizado.

Nesse sentido, para Aristóteles, sabedoria prática não pode ser ciência, nem arte. Pois a ação humana, não é previsível e se diferencia de produzir, e, portanto, não pode ser uma ciência. A sabedoria prática, portanto, é “[...] uma capacidade racional genuína que diz respeito à ação relativamente às coisas que são boas e más para os seres humanos” (ARISTÓTELES, 2014, p. 226, 1140b1). Produzir algo tem como fim, algo diferente de si mesmo, enquanto a ação, o agir, tem o fim em si mesmo. Significa que quando o homem age, ele tem a pretensão do bem para si mesmo. Sabedoria prática nesse caso é saber se conduzir com essa consideração. Somente é possível pensar desta forma à medida que o sujeito se encontra em equilíbrio.

Uma pessoa sob o efeito da dor emocional ou física, por exemplo, pode não julgar e agir com temperança. A sabedoria prática, portanto, é uma “*capacidade racional genuína que diz respeito à ação relativamente aos bens humanos*” (ARISTÓTELES, 2014, p. 227, 1140b1 20). Em relação a Aristóteles, afirma Dalbosco:

Ao diferenciar a práxis tanto da *poiesis* como da episteme, ele não só chama a atenção para as dificuldades que estão presentes em todo esforço de especificação do próprio saber prático (*phrónesis*) como evita, a um só golpe, toda a tentativa de incorporá-la a um conceito técnico-experimentável de *poiesis*. A especificidade do saber prático reside na ação mesma, não devendo ser ditado pela racionalidade epistêmica nem pela racionalidade técnica” (DALBOSCO, 2003, p. 14).

O que Dalbosco nos tenta mostrar a partir de Aristóteles, é que o conceito de *práxis* que sustenta a concepção de uma filosofia prática não pode ser tomado como uma interpretação reducionista de *práxis*. Entre outras coisas, significa que, o fato de pensadores, como Aristóteles, defenderem uma racionalidade própria para a filosofia prática frente a outros modelos de racionalidade, que permite e autoriza de modo indireto que a ação pedagógica formativa se sustente em uma racionalidade para além da racionalidade “técnico-instrumental” (DALBOSCO, 2003a, p. 16).

Soma-se a isso, a concepção de uma filosofia como forma de vida ou filosofia como modo de vida. Essa concepção não é uma novidade, pois já fazia parte da filosofia entre os gregos e romanos. Segundo Hadot, a filosofia prática se apresenta como um modo de exercer a sabedoria, entre outras coisas. A pessoa sabia vive

[...] levando uma vida sem repreensão e sem censura, abstando-se voluntariamente de cometer a injustiça ou revidá-la, evitam o convívio com pessoas intrigueiras e reprovam os lugares que esses indivíduos frequentam, tribunais, conselhos, praças públicas, assembleias, toda reunião ou agrupamento de pessoas desconsideradas (HADOT, 2014, p. 261).

O que sustenta essa concepção, entre outras coisas, é o exercício reflexivo e autônomo do sujeito sobre si e sobre suas escolhas. Em sua defesa de uma filosofia como modo de viver, Pierre Hadot faz uma longa citação de Filo de Alexandria e o modo clássico como os estoicos pensam este modo de vida. Com isso, Hadot pretende sinalizar para um modo muito próprio de fazer filosofia, presente entre os gregos e os romanos do século I e II. Essa filosofia “é uma maneira de viver” (HADOT, 2014, p. 262), não se reduzindo a um preceito moral.

Provavelmente o que Hadot sugere é um modo alternativo de se posicionar diante da filosofia. A filosofia, sendo amor à sabedoria, é um modo de se exercitar na sabedoria, exercício que pode se apresentar de modos diversos, em espaços e tempos diversos, no desenvolvimento do nosso modo de valorar e constituir princípios pelos quais nos relacionamos com os outros. Significa que a pretensão é de que pensemos a filosofia como “um método de progresso espiritual que exigia uma conversão radical, uma transformação radical da maneira de ser” (HADOT, 2014, p. 262) e, portanto, da maneira de viver.

Para os filósofos a sabedoria é o caminho e a meta de suas vidas. A razão disso é que a sabedoria é um modo de viver, mas também é o horizonte para o qual caminha. Que sabedoria é essa? Para os antigos é um modo de vida que traz a tranquilidade da alma ou a *ataraxia*, a liberdade interior pelo autogoverno ou *autarkeia*.

Pensar a filosofia como maneira de viver implica fazer uma distinção entre a filosofia como discurso e a filosofia em si, como *práxis* filosófica. O conhecimento da filosofia e suas várias especificidades é o que integra e compõem o discurso filosófico, mas ainda não é a filosofia efetivamente. Ou seja, a diferença entre ensinar filosofia e realizar o discurso filosófico, a teoria da lógica, a física, a linguagem ética. “O modo de vida filosófico é um ato único, que consiste em viver a lógica, a física e a ética” (HADOT, 2014, p. 264). Ora, isso significa que o modo de viver a filosofia, a filosofia de fato, não é mais um mero discurso, mas é agir de modo lógico, fazendo o bem, contemplando o mundo físico e o cosmo entre outras infinitas coisas que a filosofia possibilita.

Assim, a filosofia é um modo de vida aberto e que se abre à medida que vivemos filosoficamente a vida. Importante a considerar aqui, e que está como pano de fundo, é a relação entre o conhecimento filosófico e a vida prática. A filosofia como ação de viver precisa gerir essa difícil relação. Há duas coisas importantes a se considerar aqui: (1) de que a filosofia como modo de vida não é a aplicação de preceitos e princípios filosóficos a realidade assim como (2) não se trata de uma solução que se encerra em uma aplicação.

A filosofia como modo de vida é um barco que navega sobre o mar da existência, embalado e direcionado pelo vento filosófico. Não se trata de constituir valores, mas aprender a valorar e, acima de tudo, de pensar e refletir sobre o modo como alocamos certos valores em nossas tomadas de decisão e quais as razões que as sustentam como alternativa para a vida de modo geral.

O filósofo, portanto, é esse sujeito que vive e se exercita filosoficamente, que vive um modo de vida filosófico. É aquele sujeito que vive em um estado intermediário, não sendo sábio e nem não sábio. É alguém que na vida filosófica constantemente busca escapar da vida não filosófica, cotidiano ou habitual: “Na medida em que ela é prática de exercícios espirituais, a vida filosófica é um desenraizamento da vida cotidiana” (HADOT, 2014, p. 58).

Enfim...

Somos sujeitos sociais e nos constituímos como humanos pela condição de seres sociais, capazes de deliberar sobre sua existência e tomar consciência nela. A condição de

sujeitos sociais e conscientes se apresenta como desafio, sendo a sua complexidade sempre um horizonte a ser desvelado. Essa dinâmica social pode ser entendida como movimento de circularidade entre sujeitos e sociedade, um implicando e condicionando o outro.

O fenômeno da vida social, de viver e agir com os outros, é sempre algo incomensurável ao nosso entendimento. Aprender a viver em sociedade implica se ajustar a sociedade e ajustar a sociedade. Apesar desta dinamicidade, desse devir, buscamos neste ensaio, da filosofia como prática, defender a vida como valor nuclear da existência social.

A promoção da vida pode se traduzir na edificação do bem. Tanto a vida quanto o bem são conceitos complexos, abertos, mas que devem ser perseguidos constantemente como valores e princípios, mesmo que de caráter provisório. O caminho mais evidente desta promoção é a educação das novas gerações. A educação deve auxiliar a escolher livremente valores adequados para a nossa vida e para a vida dos outros. Isso é possível à medida que a educação cuida para que cada um aprenda a cuidar e governar a si, sem a tutela dos outros.

Para tanto, é importante o conhecimento, que não pode ser reduzido à informação técnica ou instrumental. O conhecimento e todo saber são carregados de valores e estão na base das nossas tomadas de decisão. O conhecimento instrumental está na base do processo de *Unbildung*. A isso se contrapõem a educação enquanto *Bildung*, da formação do corpo, mente e espírito.

Assim, valorar é o processo de se tornar humano, de se fazer homem segundo Hessen. Neste prisma, valor pode assumir o sentido de vivência de valores de modo espontâneo, da qualidade de atribuir valor as coisas, ou ainda, de valor como o valor em si mesmo. Mas sempre dependente da capacidade do sujeito decidir autonomamente e se posicionar diante das situações. Esta só pode ser alcançada à medida que os sujeitos se exercitam no processo formativo.

Nesta perspectiva, a educação deve se conduzir com prudência, sem recair no autoritarismo ou no espontaneísmo. Como um possível caminho para uma educação que vise a formação de sujeitos autônomos, em que a filosofia contribua efetivamente para a práxis.

Apontamos a concepção de filosofia prática, sendo ela uma filosofia ativa, como modo de vida. A filosofia como sabedoria de vida pode ser um caminho para pensar o modo como escolhemos os valores na vida, aquilo que é vital, que conduz ao bem, sem abrir mão do autogoverno.

Tratando-se da formação para os valores, o ensino de filosofia na perspectiva de uma filosofia prática se apresenta como um caminho possível, para levar os sujeitos a se ocupar

ativamente de seus processos formativos, auxiliando na formação dos valores das novas gerações e destas para a vida social plena e sempre mais humana.

Referências Bibliográficas

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2014. 978-85-7283-881-8.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução Mauro Gama;

Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. 85-7110-464-6.

DALBOSCO, Claudio Almir (Org.). **Filosofia prática e pedagogia**. Passo Fundo: UPF Editora, 2003a. 85-7515-139-8.

_____. Práxis pedagógica: considerações introdutórias. In: DALBOSCO, Claudio Almir (Org.). **Filosofia prática e pedagogia**. Passo Fundo: UPF Editora, 2003b. 85-7515-139-8.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 85-7110-278-3.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização, Novas conferências introdutórias e outros textos (1930-1936)**. Tradução Paulo César Lima De Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. 286 p. 18 v. 978-85-8086-048-1.

HADOT, Pierre. **Exercícios Espirituais e Filosofia Antiga**. Tradução Flávio Fontanelle Loque; Loraine Oliveira. São Paulo: É Realizações Editora, 2014.

HESSEN, Johannes, **Filosofia dos Valroes**. 5ed. Tradução Cabral de Moncada. Coimbra, Armênio Amado, 1980;

LIESSMANN, Konrad Paul. **Theorie der Unbildung: Die Irrtumer der Wissengesellschaft**. München: Piper, 2011. 978-3-492-25220-1.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2014. (Paideia). 978-85-8063-132-6.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. Filosofia prática e pedagogia. In: DALBOSCO, Cláudio Almir (Org.). **Filosofia prática e pedagogia**. Tradução Cláudio Almir Dalbosco. Passo Fundo: UPF, 2003. 85-7515-139-8.