

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
CAMPUS CAICÓ - CaC
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO

EMERSON ARAÚJO DE MEDEIROS

A FILOSOFIA COMO TAREFA: UM CONVITE BLONDELIANO À ESCOLA

CAICÓ

2019

EMERSON ARAÚJO DE MEDEIROS

A FILOSOFIA COMO TAREFA: UM CONVITE BLONDELIANO À ESCOLA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO Campus Caicó-CaC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Galileu Galilei Medeiros de Souza.

CAICÓ
2019

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

M488f Medeiros, Emerson Araújo de
A Filosofia como tarefa: um convite blondeliano à escola. / Emerson Araújo de Medeiros. - Caicó, RN, 2019.
147p.

Orientador(a): Prof. Dr. Galileu Galilei Medeiros de Souza.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Filosofia).
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Filosofia. 2. Ação. 3. Reflexão. 4. Prospecção. 5. Ensino. I. Souza, Galileu Galilei Medeiros de. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

EMERSON ARAÚJO DE MEDEIROS

A FILOSOFIA COMO TAREFA: UM CONVITE BLONDELIANO À ESCOLA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO Campus Caicó-CaC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Galileu Galilei Medeiros de Souza.

Aprovado em 22 de abril de 2019.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Galileu Galilei Medeiros de Souza – Orientador
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Prof. Dr. José Teixeira Neto – Examinador interno
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Prof. Dr. Delmar Araújo Cardoso – Examinador externo
Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia – FAJE

*A Deus, a Ivânia, minha esposa e a Lucca Pietro, meu filho,
pelas horas ausentes e distantes de casa.*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer nesse momento a Deus pela sua infinita bondade. Ele, com ternura e amor, conduziu-me pela mão pelos mais belos caminhos da sabedoria, do bem, da felicidade e vontade de viver.

Aos meus pais, Adalberto e Rosinha, por sempre me incentivarem a estudar desde criança. A simplicidade e o amor recebido deles me fizeram um ser humano melhor. Todos os exemplos de abnegação, amor, companheirismo e dedicação foram aprendidos através de seus exemplos de vida. Até o presente momento, nunca presenciei nada que os levassem a uma discussão, tudo que vem de vocês é perfeito, mesmo diante das suas limitações.

À Igreja Católica, que me acolheu desde os 14 anos de idade. Por ela, através da vocação, fui levado a estudar em Caicó-RN, Rio de Janeiro-RJ e Roma-Itália. Pensar a minha vida sem ela como um dos componentes essenciais na minha formação seria muito difícil.

A Ivânia Raquel e Lucca Pietro. Minha vida por e com vocês se enche dos mais belos sentimentos de amor, paz, felicidade e entusiasmo de viver.

A Samuel, Aparecida e Saulo, pelo exemplo de família e determinação.

Ao meu orientador, irmão e amigo Dr. Galileu Galilei Medeiros de Souza. Obrigado pelos caminhos apontados nos últimos anos para que eu pudesse seguir adiante com o empreendimento de enveredar ainda mais pelos caminhos da sabedoria. Sua dedicação, acompanhamento e desprendimento foram essenciais para se chegar a esse momento com êxito.

A todos os amigos que de uma forma ou de outra sempre estão presentes no seio da minha família. Certamente vocês são muito importantes nessa caminhada.

A Mons. João Agripino Dantas (*in memoriam*), pelo homem sábio, culto, de fé e piedoso que foi.

À Universidade do Estado do Rio Grande do Norte pela oportunidade de oferecer em Caicó um Mestrado Profissional, mesmo em tempos difíceis.

Enfim, a todos os meus professores. Através deles pude experienciar os mais belos caminhos que conduzem ao conhecimento, discernimento e sabedoria.

Nós não trabalhamos venturosamente, no vago e indeterminado, mas a ordem das coisas dirige nosso esforço, sustenta nosso pensamento, orienta nossa ação por insensíveis contradições.

(Maurice Blondel, L'Action, p. 224).

Aquilo que não se pode conhecer, nem, sobretudo, compreender distintamente, pode-se fazer e praticar. Aí está a utilidade, a razão eminente da ação.

(Maurice Blondel, L'Action, p. 408).

RESUMO

Esta dissertação denominada “A filosofia como tarefa: um convite blondeliano à escola” apresenta uma pesquisa que teve como objetivo conhecer a Filosofia da Ação de Maurice Blondel, de modo a dela colher orientações à atividade de ensino de filosofia no Ensino Médio - EM, bem como apresentar um relato da experiência de aplicação dessas orientações. A hipótese a ser verificada seria a de que é possível ensinar filosofia no EM a partir de experiências filosóficas, o que de fato se torna uma exigência já que não se pode ensinar filosofia sem praticar filosofia, como deixará claro o estudo do pensamento de Maurice Blondel. Para tanto, primeiramente, foi preciso compreender, segundo esse autor, o que seja a atividade do filosofar, própria dos filósofos, para só então organizar uma atividade filosófica com alunos do Ensino Médio que os levasse a uma verdadeira experiência de filosofia. Nessa perspectiva, buscou-se compreender o sentido da filosofia não como definição de um objeto, mas como cumprimento e exercício de uma tarefa: a elucidação da prospecção pela reflexão. Assim, duas problemáticas são fundamentais ao texto: 1) Qual o significado de uma filosofia como tarefa, como a propõe Maurice Blondel? 2) Como se pode, a partir de uma concepção blondeliana de filosofia, melhorar a prática docente no EM? A metodologia adotada para se investigar essas questões foi a da leitura analítica de textos filosóficos – primeira pergunta – e a pesquisa-ação, seguida de análise temática e fenomenológica – para se chegar a uma resposta à segunda questão. Os textos blondelianos submetidos à leitura analítica foram *L’Action* (1893) e *Le point de départ de la recherche philosophique* (1906), a partir dos quais se esclareceram o sentido de filosofia, ação, fenomenologia, metafísica, reflexão, prospecção e filosofia como tarefa. A pesquisa-ação, desenvolveu-se em três momentos fundamentais: planejamento (determinação do cronograma das atividades, colhimento dos consentimentos e assentimentos, contatos), aplicação da proposta (por meio de encontros sob a forma de seminários), e avaliação dos resultados (por meio da análise temática e fenomenológica). A pesquisa justificou-se por pelo menos três razões: a necessidade de conhecer um filósofo e se identificar com seu pensamento; a oportunidade em divulgar a filosofia de Maurice Blondel, ainda pouco conhecida no Brasil; e de se pensar uma prática docente própria para trabalhar filosofia com estudantes do Ensino Médio. Enfim, definido o sentido da filosofia como uma tarefa, a de elucidar a experiência ou, em linguagem blondeliana, a da elucidação da

prospecção pela reflexão, promoveu-se o exercício da filosofia com turmas de primeiros e segundos anos do Ensino Médio da Escola Estadual Prof. Antônio Aladim de Araújo, organizando uma estratégia filosófico-pedagógica que pode facilmente ser replicada no futuro e que leva em conta, fundamentalmente, o fato de que para se ensinar filosofia é preciso promover uma experiência filosófica.

Palavras-chave: Filosofia. Ação. Reflexão. Prospecção. Ensino.

RÉSUMÉ

Cette thèse, intitulée "La philosophie en tant que tâche: une invitation blondélienne à l'école", présente une recherche visant à connaître la Philosophie d'Action de Maurice Blondel, de manière à obtenir des conseils pour l'activité d'enseignement de la philosophie à l'école secondaire, ainsi que comment présenter l'expérience de l'application de ces directives. L'hypothèse à vérifier serait qu'il est possible d'enseigner la philosophie dans les lycées à partir d'expériences philosophiques, ce qui devient en fait une exigence puisqu'il est impossible d'enseigner la philosophie sans la pratiquer, ce qui permettra de clarifier l'étude de la pensée de Maurice Blondel. Premièrement, il était nécessaire de comprendre, selon cet auteur, quelle est l'activité des philosophes, philosopher, uniquement pour organiser une activité philosophique avec des étudiants du lycée qui conduirait à une véritable expérience de la philosophie. Dans cette perspective, nous avons cherché à comprendre le sens de la philosophie non pas comme une définition d'objet, mais comme un accomplissement et un exercice d'une tâche: l'élucidation de la prospection par la réflexion. Ainsi, deux problèmes sont fondamentaux dans le texte: 1) Que signifie une philosophie en tant que tâche, telle que proposée par Maurice Blondel? 2) Comment une conception blondélienne de la philosophie peut-elle améliorer les pratiques d'enseignement dans les lycées? La méthodologie utilisée pour étudier ces questions était la lecture analytique de textes philosophiques - première question - et de recherche-action, suivis d'une analyse thématique et phénoménologique - afin de répondre à la seconde question. Les textes blondéliens soumis à la lecture analytique sont L'Action (1893) et Le point de départ de la recherche philosophique (1906), à partir duquel le sens de la Philosophie de L'Action, de la phénoménologie, de la métaphysique, de la réflexion, de la prospection et de la philosophie a été clarifié tâche. La recherche-action a été développée à trois moments clés: la planification (calendrier des activités, collecte des consentements et avis conforme, contacts), l'application de la proposition (par le biais de réunions sous forme de séminaires) et l'évaluation des résultats (par analyse thématique et phénoménologique). La recherche était justifiée par au moins trois raisons: la nécessité de connaître un philosophe et de s'identifier à sa pensée; l'occasion de divulguer la philosophie de Maurice Blondel, encore peu connu au Brésil; et penser à une pratique pédagogique pour travailler la philosophie avec des lycéens. Enfin, le sens de la philosophie a été

défini comme une tâche, celle d'élucider l'expérience ou, en langage blondélien, d'élucider la perspective de réflexion, a encouragé l'exercice de la philosophie avec des cours de première et deuxième années d'école secondaire Antônio Aladim de Araújo, qui organise une stratégie philosophique et pédagogique qui peut être facilement reproduite à l'avenir et qui prend en compte, fondamentalement, le fait que pour enseigner la philosophie, il est nécessaire de promouvoir une expérience philosophique.

Mots-clés: Philosophie. Action. Réflexion. Prospection. Enseignement.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Encontros e Temáticas	84
Quadro 2 - Temáticas, Encontros, Questionários e Anotações	87
Quadro 3 - Cronograma dos Encontros	89
Quadro 4 - Mapeamento das questões	90

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
PARTE I: PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	17
2 O CONTEXTO HISTÓRICO DE MAURICE BLONDEL	18
3 INTRODUÇÃO GERAL À FILOSOFIA BLONDELIANA: <i>L'ACTION</i> (1893)	27
3.1 O SIGNIFICADO DA AÇÃO.....	28
3.2 A CIÊNCIA DA PRÁTICA	32
3.3 FENOMENOLOGIA E METAFÍSICA NA PERSPECTIVA DA AÇÃO	40
4 A INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA	50
4.1 ONDE COMEÇA A FILOSOFIA?.....	50
4.2 OS FALSOS PONTOS DE PARTIDA DA INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA.....	55
4.2.1 Seria a reflexão o ponto de partida da investigação filosófica?	55
4.2.2 Seria a atitude crítica o ponto de partida da investigação filosófica? .	57
4.2.3 Seria a intuição psicológica o ponto de partida da filosofia?	61
5 A FILOSOFIA COMO TAREFA: REFLEXÃO E PROSPECÇÃO	66
6 A TAREFA DA FILOSOFIA NA ESCOLA	71
PARTE II: PESQUISA-AÇÃO	73
7 A PRÁTICA PARA UMA FILOSOFIA COMO TAREFA: UM CONVITE BLON- DELIANO À ESCOLA	74
7.1 RECONHECIMENTO	75
7.1.1 Da situação	76
7.1.2 Intencionalidade e foco temático.....	81
7.1.3 Metodologia	82
7.1.3.1 Descrição metodológica.....	82
7.2 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA, ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	87
7.2.1 Planejamento	87
7.2.2 Implementação	91
7.2.2.1 I Encontro: considerações iniciais.....	91
7.2.2.2 II Encontro: primeiras impressões sobre a natureza da filosofia.....	91

7.2.2.3 III Encontro: a educação escolar	94
7.2.2.4 Quarto encontro: a experiência filosófica	103
7.2.2.5 Quinto encontro: o sentido da vida humana	109
7.2.2.6 Sexto encontro: Maurice Blondel e a filosofia como tarefa	116
7.2.2.7 Sétimo encontro: percepção final sobre o que é filosofia.....	117
7.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA PRÁTICA	121
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
9.1 REFERÊNCIAS DE MAURICE BLONDEL	128
9.2 OUTRAS REFERÊNCIAS	128
10 APÊNDICES	134
APÊNDICE A - Questionário I – Percepção Inicial	134
APÊNDICE B - Questionário II – O Sentido da Educação Escolar	135
APÊNDICE C - Questionário III – A Experiência da Filosofia	136
APÊNDICE D - Questionário IV – O Sentido da Vida	137
APÊNDICE E - Plano de Aula.....	138
APÊNDICE F - Questionário V – O Sentido da Filosofia	140
11 ANEXOS	141
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	141
ANEXO B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	144

1 INTRODUÇÃO

No intuito de compreender à Filosofia da Ação de Maurice Blondel e trabalhá-la como proposta integradora entre teoria e prática na sala de aula do Ensino Médio (EM), buscou-se a realização de uma pesquisa bibliográfica (Parte I) enfocada na caracterização blondeliana do que seja filosofia para, posteriormente, utilizar os seus resultados como base de uma proposta de pesquisa-ação (Parte II), cujo objetivo era o de experienciar uma prática nova na maneira de se trabalhar a filosofia com estudantes da educação básica da Escola Estadual Prof. Antônio Aladim de Araújo (Caicó-RN) e, assim, contribuir para o melhoramento da prática na docência de filosofia, ao mesmo tempo em que se concretizavam as diretrizes blondelianas sobre como a filosofia se faz.

Os pressupostos de fundo que unem as duas partes dessa pesquisa, e isso essencialmente e não de forma acidental, são duas convicções: 1) de que o filosofar em sala de aula somente se torna possível a partir da compreensão clara sobre o que seja filosofia; 2) de que não se pode realizar uma filosofia autêntica sem unir teoria e prática, já que na filosofia pensar e vida se encontram.

Dessa forma, ciente da tarefa de, por um lado, fundamentar teoricamente a Filosofia da Ação de Maurice Blondel e, por outro, traduzir sua filosofia em aspectos práticos para a sala de aula, essa investigação procedeu por meio de dois grandes momentos metodológicos interdependentes: 1) inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, orientada por meio da leitura e análise de textos filosóficos, tal e qual descrita por Mortimer Adler e Charles Van Doren (2010); 2) posteriormente, desenvolveu-se uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005) para a aplicação em sala de aula dos resultados da primeira etapa dessa investigação. Essa constou da realização de encontros, nos quais eram propostos questionários estimuladores de discussão, realizadas sob a forma de seminários (ADLER, 2014). Os dados produzidos pela pesquisa-ação sob a forma de gravações e registros escritos foram estudados por meio da técnica da análise fenomenológica das situações vivenciadas (GEDHIN; FRANCO, 2011) e análise de conteúdo (BARDIN, 2011) das respostas dos alunos aos questionários e das discussões.

Assim, em seu primeiro grande momento (Parte I), a pesquisa intitulada “A filosofia como tarefa: um convite blondeliano à escola” esforçou-se para apresentar o filósofo francês Maurice Blondel e seu arcabouço filosófico, principalmente por esse

centrar-se numa proposta nova comparada aos estudos filosóficos do final do séc. XIX e início do séc. XX, a saber, a do estudo explícito da ação, considerada pelo próprio Maurice Blondel o ponto de partida da investigação filosófica. A pesquisa bibliográfica concentrou-se em duas obras: *L'Action: essai d'une critique de la vie et d'une science de la pratique (1893)*¹ (BLONDEL, 1996) e *Le point de départ de la recherche philosophique (1906)* (BLONDEL, 1997c). A partir desses dois textos, buscou-se determinar a resposta de Maurice Blondel sobre o que é filosofia, a partir do estudo da ação e de sua dialética da vontade. O seguimento do percurso blondeliano nos leva à caracterização da filosofia como uma tarefa, ou seja, como a “ciência” da prática que se incumbe não só de esclarecer a vida, mas de contribuir com sua realização. Para Blondel (1996, 1997c), assim, não se pode fazer filosofia sem uma experiência filosófica (filosofar). E, evidentemente, isso repercutirá no ensino de filosofia, levando à conclusão de que para se ensiná-la é preciso experienciá-la.

No segundo grande momento dessa pesquisa (Parte II: Pesquisa-ação), a partir das conclusões advindas do exame bibliográfico da Filosofia da Ação, realizou-se uma tentativa de promover uma experiência filosófica voltada para alunos do EM acompanhada de instrumentos de registro que permitiram, por meio de análise de conteúdo e análise fenomenológica, determinar a evolução dos alunos em sua vivência filosófica em sala de aula.

Dessa forma, no texto que segue, após a exposição da pesquisa em seu momento de análise bibliográfica, apresentar-se-á relatos das práticas vividas pelos estudantes nas atividades práticas e a análise feita sobre os resultados alcançados por meio das práticas desenvolvidas.

Como talvez já esteja claro, a problemática de nossa pesquisa voltava-se para a determinação da percepção da filosofia a partir do entendimento de Maurice Blondel (1996; 1997c) e posterior utilização desse primeiro achado no sentido de melhorar a prática de ensino de filosofia no EM: o que é filosofia segundo Blondel e como é possível, a partir de sua caracterização, propor um modo de melhorar seu ensino em nível de EM? Em outros termos, é possível trabalhar a filosofia na educação básica e conduzir os alunos a uma prática filosófica que realmente faça sentido para suas vidas? Para Maurice Blondel, ensinar e praticar filosofia são aspectos inseparáveis da mesma atividade, como se verá no percurso da pesquisa.

¹ No caso dessa obra de Blondel é preciso fazer referência à data para distinguir esse texto da ação, publicada em 1893, de um outro texto blondeliano, também denominado *L'Action*, publicado em 1936.

Derivada da pesquisa bibliográfica foi a conclusão de que o trabalho filosófico deve ser pautado pela busca do sentido da filosofia não como a definição de um objeto, mas como cumprimento e exercício de uma tarefa: a elucidação da prospecção pela reflexão. Essa assertiva faz parte do corpo filosófico blondeliano, que apresenta o conhecimento em ato como fruto da relação intrínseca entre reflexão e prospecção. Da pesquisa-ação, por sua vez, conclui-se que não só é possível realizar uma experiência de filosófica na sala de aula do EM, como também que essa prática é o modo de fazer chegar aos alunos a compreensão da própria essência da filosofia, o que contribui significativamente para o melhoramento das práticas filosófico-pedagógicas.

Por fim, essa dissertação, organizada em duas partes, encontra-se dividida em seções, delineadas de acordo com a seguinte estrutura:

- 1) Introdução.
- 2) Apresentação do contexto histórico, o que se justifica pela necessidade de ajudar o leitor a se situar historicamente em relação à Filosofia da Ação de Maurice Blondel.
- 3) Introdução geral à obra *L'Action* (1893): na qual a obra e seus achados mais importantes para essa presente pesquisa são expostos.
- 4) A investigação filosófica a partir da obra *Le point de départ de la recherche philosophique* (1906), onde se apresenta os falsos pontos de partida a investigação filosófica e as explicações e a discussão em torno do ponto de partida de uma autêntica filosofia segundo Maurice Blondel.
- 5) A filosofia como tarefa: reflexão e prospecção. Aqui é apresentada a definição blondeliana do que seja filosofia, por meio do estudo do conhecimento em ato.
- 6) A tarefa da filosofia na escola: parte do texto que se configura como uma passagem necessária entre a análise bibliográfica e a pesquisa-ação.
- 7) A prática para uma filosofia como tarefa: um convite blondeliano à ação. Neste ponto se apresenta a pesquisa-ação e se propõe uma interpretação da mesma.
- 8) As considerações finais, onde se procura mostrar sinteticamente os principais resultados da pesquisa.
- 9) O elenco das referências utilizadas na pesquisa.
- 10) Apêndices.

11) Anexos.

PARTE I: PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

2 O CONTEXTO HISTÓRICO DE MAURICE BLONDEL

Maurice Blondel nasceu em Dijon no ano de 1861 e ficou conhecido como o Filósofo da Ação ou mesmo o filósofo de *Aix-en-Provence*, onde ensinou do ano de 1896 até próximo de perder a visão em 1927². Veio a falecer em 1949 neste mesmo local. Em 1889, inicia a preparação da sua tese de doutorado conhecida como *L'Action: essai d'une critique de la vie et d'une science de la pratique*, defendida e publicada no ano de 1893.

Essa obra se estrutura em cinco partes precedidas por uma introdução que conduz o leitor a se questionar sobre o sentido da vida e o destino³ humano. É fácil perceber um desequilíbrio existente entre as partes quando se trata do número de páginas, pois se tem, por exemplo, a primeira parte com um número assaz reduzido de páginas e a terceira parte extremamente grande.

A primeira parte da obra *L'Action* (1893)⁴ tem como título a pergunta sobre se existe ou não o problema da ação. Na segunda, aparece um novo questionamento decorrente da primeira: se a solução do problema da ação é negativa. Nessas duas primeiras partes, Maurice Blondel assegura ao leitor sobre a efetividade do problema da ação: ele existe e exige uma resposta. Na terceira parte, cerca de trezentas páginas, se aborda diretamente o fenômeno da ação, estruturada em cinco capítulos. A quarta parte trata do ser necessário da ação, e a quinta aborda o tema do

² Segundo Pimentel (2008, p. 10): “Maurice Blondel nasce em Dijon, na região francesa da Borgonha, no dia 02 de novembro de 1861, sendo o caçula de quatro irmãos, e falece em *Aix-en-Provence*, no dia 04 de junho de 1949. Pertencia a uma antiga família de tradição católica e de prática religiosa regular. Faz seus estudos secundários no liceu de Dijon, tendo como professor de filosofia Alexis Bertrand, que o introduz no estudo de Maine de Biran, São Bernardo, Pascal, Leibniz e de um contemporâneo que logo se tornará o mestre de Blondel, Léon Ollé-Laprune. Em 1879, frequenta a faculdade de direito e letras da Universidade de Dijon e estuda Leibniz sob a direção de Henri Joly, que o introduz no tema leibniziano do vínculo substancial. Em 1881, ingressa na Escola normal superior, em Paris, onde frequenta os cursos de Ollé-Laprune e de Émile Boutroux que se tornará seu diretor de tese. Entre 1885 e 1891, após sua formação como normalista, ensina filosofia nos liceus de Chaumont, Montauban, *Aix-en-Provence* e no colégio Stanislas, em Paris, redigindo sua tese em períodos de licença, sobretudo a partir de 1889. A tese, intitulada “*A Ação: ensaio de uma crítica da vida e de uma ciência da prática*”, é defendida e aprovada no dia 7 de junho de 1893, dando a Blondel o título de “*Docteur ès lettres*”. Em 1894, casa-se com Rose Royer, com quem tem três filhos, Charles, Elisabeth e André. Em 1899, é nomeado professor titular na Universidade de Aix-Marseille, onde desempenhou sua missão até a aposentadoria prematura, em 1927, consequência de grave enfermidade visual”.

³ Segundo Blondel (1996, p. 523): “A palavra destino tem dois sentidos [...]. Significa o desenvolvimento necessário da vida, independentemente de qualquer intervenção do homem na trama dos acontecimentos que se dão nele e fora dele. E ao mesmo tempo designa a maneira pessoal com a qual conseguimos nossos fins últimos, de acordo com o uso mesmo da vida e o emprego de nossa vontade”.

⁴ As traduções são de responsabilidade do autor da pesquisa, com base, no original francês e nas traduções espanhola e italiana (BLONDEL, 1995a; 1995b; 1996; 2013).

acabamento da ação. As partes três, quatro e cinco fazem uma exposição gradual da natureza da ação em si, onde se busca responder aos problemas propostos nas partes um e dois.

Esta obra é a mais conhecida da filosofia blondeliana. Desde sua publicação, convive com várias críticas. Uma delas girava em torno da questão sobre se ela seria ou não uma tese filosófica. Ao propor a ação como tema central de sua pesquisa filosófica, Blondel enfrentou muitas dificuldades, relacionadas à desaprovação por parte das autoridades acadêmicas, que entendiam que a filosofia deveria se ocupar do pensamento, não da ação, como se faz nessa obra. Segundo João Vila-Chã (1993, p. 321):

Quando em novembro de 1893, aos 32 anos de idade, Maurice Blondel entregava ao grande público o texto da sua tese de doutoramento, ainda há pouco brilhantemente defendida, poucos seriam aqueles que arriscavam pensar ser *L'Action* uma verdadeira obra-prima da filosofia, obra primordialmente fundamental, tanto no contexto da produção deste filósofo do espírito cristão como em relação ao panorama mais global da evolução filosófica do século que se havia de seguir. Gerada como foi debaixo de um certo clima de suspeita e até desconfiança perante a novidade do tema – a palavra *action* nem se quer figura no *Dictionnaire des sciences philosophiques* de Adolphe Franck, queixava-se um dos amigos do próprio Blondel! -, e sub intitulada *Essai d'une critique de la vie et d'une science de la pratique*, esta obra não só conecta com a grande tradição filosófica exemplificadas nas Críticas de Kant ou na Ciências da Lógica de Hegel e iniciada por nomes tais como Platão e Aristóteles, Tomás de Aquino, Descartes ou Espinosa, mas segue já também por um caminho que, graças aos esforços da mais exigente fenomenologia, haverá de levar a alguns dos mais altos cumes alcançados pelo pensamento contemporâneo: Husserl e Heidegger, Levinas ou Ricoeur. Na verdade, uma nova via se estava então abrindo para uma filosofia integral da vida no espírito.

O cenário não era dos melhores porque havia uma forte desconfiança do ponto de vista intelectual e filosófico sobre as pretensões da obra blondeliana, contrastando com muitas correntes de pensamentos vigentes: materialistas, positivistas, niilistas, dentre outras. A opinião acadêmica majoritária nessa época, tendo em suas raízes esses matizes supracitados, tende a negar o caráter de uma possível validade da metafísica como exercício da razão – tida, todavia, pela tradição filosófica como imprescindível – e se contrapõe a todo pensamento que vá de encontro a essa negação. Com Maurice Blondel não é diferente. Esse busca, por meio de sua filosofia, estabelecer uma crítica a esse tipo de pensamento reinante e sustentar que a vida humana não é privada de significado e rodeada de pessimismo, pelo contrário, é aberta à dinamicidade do espírito humano. O pensamento blondeliano vai de encontro

às correntes filosóficas dominantes na época, porque coloca a pergunta sobre o sentido da vida e seu destino como preponderantes para a construção da Filosofia da Ação, que traz a ação como a síntese de todos os movimentos espontâneos e voluntários do homem.

L'Action (1893) nasce num contexto profundamente marcado pela filosofia materialista e positivista. Ora, o ambiente cultural que se instalava em Paris no final do século XIX não era dos melhores. Estava-se diante de um forte pessimismo intelectual, que tinha como pano de fundo um cientificismo vulgarizado e arraigado na negação de toda e qualquer espiritualidade humana e da metafísica tradicional. A justificação desse quadro cultural tinha por base o determinismo da natureza humana. Somava-se a essa perspectiva o forte pessimismo, inspirado em nomes como Schopenhauer, que acentuava a crise, apresentando a ideia de um mundo desencantado, vazio e angustiante (PIMENTEL, 2012).

O sentimento de decadência instalado na Europa do *fin-de-siècle* deixava bastante clara a visão trágica da condição humana mergulhada num forte pessimismo histórico. A filosofia estava diante de uma das etapas menos favoráveis da sua história, a ponto de Ortega y Gasset classificar essa época como uma idade antifilosófica⁵. Contra a tradição filosófica, erguia-se um forte contexto materialista e positivista. Facilmente se percebia, como nunca antes na história, aquele idealismo cartesiano que pregava a ciência positiva como nova senhora da natureza, reduzindo qualquer outra forma de racionalidade a pretensos modos arcaicos e ultrapassados de conhecimento. Acrescentava-se a essa perspectiva histórica e cultural a política imperialista, o nascimento de correntes ultranacionalistas e os discursos filosóficos que recriavam o sentido da existência humana a partir de um imanentismo amplamente difundido. Remeter-se ao pensamento de Maurice Blondel implica considerar todo esse contexto social, político e cultural pelo qual o continente passava, que marcará as cinco primeiras décadas do século XX (PIMENTEL, 2012).

Na elucidação da biografia e da história do pensamento em que se insere Maurice Blondel, um fato não pode passar despercebido, que é o de ele se reconhecer

⁵ Por mais de uma vez, em suas conferências que deram origem à obra *O que é filosofia?*, afirma o pensador espanhol: “Os sessenta últimos anos do século XIX foram, dizia eu ao terminar minha primeira conferência, uma das etapas menos favoráveis à filosofia. Foi uma idade antifilosófica. Se a filosofia fosse algo de que se pudesse radicalmente prescindir, não há dúvida de que durante esses anos teria desaparecido por completo. Como não é possível arrancar da mente humana, desperta para a cultura, sua dimensão filosofante, o que aconteceu foi reduzi-la a um mínimo” (ORTEGA Y GASSET, 2016, p. 30).

profundamente católico e adepto convicto da cultura cristã. Mas isso não significa dizer que ele não busca dialogar com o seu tempo, e é o que faz por meio da filosofia apresentada na sua obra *L'Action* (1893), ainda que enfrentando muitos percalços de todos os lados: “Por parte da Academia, Blondel foi acusado de negar à filosofia o caráter racional e autônomo⁶, subordinando-a à fé e, por parte dos católicos, de negar a gratuidade sobrenatural” (ZILLES, 2016, p. 105).

Assim, as convicções intelectuais do filósofo de *Aix-en-Provence* se fizeram temas de debates duradouros do fim do séc. XIX e primeira metade do séc. XX. Em especial, a celeuma sobre se *L'Action* (1893) era realmente uma obra teológica mais que filosófica, expõe o Filósofo da Ação e o coloca no centro da profunda crise religiosa que marcou sua época. Devido a essa crise instaurada na Europa desde os tempos da revolução francesa e, conseqüentemente, a chegada do liberalismo religioso nesse continente, tem-se início ao que se conheceu nos ambientes culturais católicos de “crise modernista”.

A crise modernista tinha na sua raiz as preocupações com o ambiente cultural que caracterizava o continente europeu. Os modernistas defendem a tese de base de que é necessário se fazer uma revisão nos instrumentos apologéticos⁷ utilizados pela cultura cristã com intuito de abri-la à modernidade e seus novos valores. Assim, se por um lado a discussão oferece a oportunidade de se iniciar um debate sobre as condições da apologética de dialogar e responder aos anseios e transformações que estavam em curso na cultura da época (VANNI ROVIGHI, 2011), por outro, há uma resistência católica a esse respeito, motivada pela pretensão modernista de conciliar fé e razão por meio da separação dos seus respectivos âmbitos, de modo a negar qualquer racionalidade à fé. A esse respeito, na Encíclica “*Pascendi dominici gregis*” (1907), sobre os erros modernistas acerca dos princípios filosóficos, afirma o papa Pio X:

⁶ Blondel foi abertamente perseguido por sua postura intelectual. No início de sua carreira docente, por diversas vezes, teve sua candidatura a professor universitário negada em razão dela, e só conseguiu começar a lecionar em universidades por intervenção direta de seu diretor de tese, Émile Boutroux (SOUZA, 2014).

⁷ Em seu sentido negativo, a apologética designa a parte da teologia tradicional que tem por objetivo defender racionalmente a fé cristã contra todo e qualquer ataque a um de seus dogmas; em seu sentido positivo, é a parte da teologia que visa estabelecer, através de argumentos históricos e racionais, o fato mesmo da Revelação cristã (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 15).

O fundamento da filosofia religiosa dos modernistas assenta sobre a doutrina que chamamos agnosticismo. Por força dessa doutrina, a razão humana fica inteiramente reduzida à consideração dos fenômenos, isto é, só das coisas perceptíveis e pelo modo como são perceptíveis; nem tem ela direito nem aptidão para transpor estes limites. E daí se segue que não é dado à razão elevar-se a Deus, nem lhe reconhecer a existência, nem mesmo por intermédio dos seres visíveis. Segue-se, portanto, que Deus não pode ser de maneira alguma objeto direto da ciência; e também, no que respeita à história, não pode ser considerado sujeito histórico. [Do agnosticismo deduzem] que deve ser atea a ciência bem como a história, e em seu âmbito não há lugar senão para os fenômenos, expulso de uma vez Deus e tudo o que é divino...[...] no *sentimento religioso* deve-se reconhecer uma espécie de intuição do coração; por esta, o homem tem contato imediato com a *realidade* de Deus e recebe tal persuasão da existência de Deus e da sua ação, tanto dentro como fora do homem, que supera de longe qualquer persuasão que poderia receber da ciência. [...] A fé ... se ocupa unicamente daquilo que a ciência declara ser para si *incognoscível*. Portanto ... a ciência ocupara-se com a realidade dos fenômenos, onde não há lugar para a fé; a fé, pelo contrário, ocupa-se da realidade divina, que de todo é desconhecido à ciência. Conclui-se, enfim, que nunca poderá haver conflito entre a fé e a ciência (*In*: DENZINGER-HUNERMANN, 1999, n. 3475; 3484).

Ora, separados os âmbitos da razão e da fé, é verdade que o conflito entre ciência e fé perde significado (e é solucionado), mas também, pelo mesmo ato, se renuncia a qualquer pretensão de acolher a ação divina (e a revelação) como um fato histórico e racionalmente compreensível, o que impacta diretamente sobre a interpretação da doutrina da Encarnação do Verbo Divino, centro da fé e da cultura cristãs.

Com efeito, o modernismo levou a um esvaziamento do sentido do sagrado e a uma grande exaltação da razão, somente perdendo força a partir da segunda parte do século XX. A condenação do modernismo foi seguida posteriormente por um outro movimento cultural que o suplantou, ainda que por outros motivos. É o que chamamos de pós-modernismo.

Influenciada pela crise modernista, a leitura da *L'Action* (1893) incita um acalorado debate, no meio do qual Maurice Blondel é acusado de ser autor de uma filosofia puramente imanentista⁸. Essa acusação custará caro ao filósofo de *Aix-en-Provence*, porque servirá como pano de fundo para se extrair diversas interpretações,

⁸ Segundo Pimentel (2008, p. 13): “Blondel pretendeu na *Ação* (1893), descrever a existência humana sem ocultar nada do que lhe fosse essencial, pretensão que permanece a mesma na *Trilogia*. Assim, a filosofia deve abordar também o problema religioso, ao lado de outros problemas. Mas como fazê-lo sem desnaturá-lo? Blondel formulou um método original, que, posteriormente foi batizado de ‘método da imanência’, e que consiste, basicamente, em admitir que a fé religiosa, em sua expressão, utiliza as mediações racionais que lhe são mais adequadas. A noção essencial é aquela do “Sobrenatural”, definida, a partir da análise fenomenológica da vontade, como o ‘absolutamente impossível e absolutamente necessário ao homem’. Tal definição respeita a noção de *dom* e insere a fé na trama de nossa existência, como possibilidade fundada na razão, embora não dedutível de razões”.

muitas errôneas, sobre sua tese de doutorado. O motivo se dá quando os modernistas veem na obra de Maurice Blondel um típico método de imanência, segundo o qual, “a existência humana, crescentemente orientada à imanência da história, via fecharem-se diante dela as infinitas perspectivas da transcendência real” (PIMENTEL, 2012, p. 147). Essa perspectiva chama a atenção das autoridades eclesiásticas que colocam o filósofo de fora da ortodoxia católica. Assim, Maurice Blondel é acusado de modernista porque a sua obra é compreendida pelos expoentes da época como imanentista, mesmo não sendo precisamente essa a ideia do filósofo (FUMAGALLI, 1997). Maurice Blondel passará anos da sua vida tentando mostrar não ser um modernista e explicar que a sua Filosofia da Ação não vai de encontro à racionalidade da fé cristã. Pelo contrário, essa se prestaria a esclarecê-la ainda mais, através da perspectiva da ação, descoberta como aberta à transcendência e, assim, ao sobrenatural.

Acredita-se que o fato de estar presente no centro dos debates em torno da filosofia historicista, do positivismo inspirado por Augusto Comte, da filosofia idealista, do criticismo, do diletantismo e do pessimismo, assim como, dos debates fenomenológicos, evolucionistas e panteístas, dentre outros, tenha conduzido Blondel a pensar sua filosofia não somente a partir de um ângulo, como por exemplo, a ciência. O fato é que em meio a esse turbilhão de filosofias, Maurice Blondel necessitava discernir entre as várias correntes de pensamento do seu tempo para apresentar a sua originalidade filosófica (SAINT-JEAN, 1965)⁹.

Nesse contexto histórico no qual o filósofo de *Aix-en-Provence* escreve *L’Action* (1893), também será publicado um texto essencial ao blondeliano: *Le point de départ de la recherche philosophique* (1906). Nele, Maurice Blondel explicitará seu método filosófico iniciado na obra *L’Action* (1893) e aprofundará sua compreensão em torno do que seja filosofia e qual o seu ponto de partida¹⁰. Essa obra é dividida em dois artigos: *premier article* (janeiro de 1906) e *deuxième article* (junho de 1906)¹¹.

⁹ Para um maior aprofundamento sobre o meio intelectual no qual Blondel escreve sua obra mais conhecida, pode-se recorrer a obra *Genèse de l’Action* (BLONDEL, 1882-1893), de Raymond Saint-Jean. Nela se pode encontrar detalhadamente uma exposição sobre o positivismo, o idealismo e o criticismo, o neo-cristianismo e o simbolismo, e para cada uma dessas correntes Maurice Blondel expõe seus argumentos filosóficos contestando-os.

¹⁰ Essa obra será aprofundada no capítulo 3 deste trabalho. Por ora, o objetivo é apenas apresentar o contexto histórico no qual o pensamento blondeliano é elaborado, de forma que *L’Action* (1893) e *Le point de départ de la recherche philosophique* (1906) demonstrem uma continuidade e um amadurecimento quanto ao método filosófico proposto por Maurice Blondel.

¹¹ Claude Troisfontaines (1997) faz uma apresentação rápida sobre a maneira como essa obra se organiza. Lá se fala sobre as discussões empreendidas nesse dois artigos e alguns fatos históricos

Neles é tratada de modo mais direto a questão sobre o que é filosofia e filosofar. O primeiro artigo dessa obra tem como pano de fundo a questão sobre qual seria o ponto de partida da investigação filosófica e, o segundo, a apresentação do seu programa de conhecimento.

O contexto filosófico no qual se insere o *Le point de départ de la recherche philosophique* (publicado em 1906) era aquele marcado por uma atmosfera profundamente kantiana. Logo, pensar uma Filosofia da Ação obrigaria Maurice Blondel a se deparar com o desafio de pensar a relação entre teoria e prática, assim como, refletir sobre o sentido da vida e o destino humano a partir da descoberta de um projeto filosófico que está em desenvolvimento.

O caminho traçado por Blondel na obra *Le point de départ de la recherche philosophique* comparado ao de *L'Action* (1893), é um caminho mais direto e objetivo sobre o que é filosofia. Na *L'Action* (1893), ele desenvolve um ensaio de uma crítica da vida e de uma ciência da prática, chegando a uma caracterização mais completa da filosofia apenas ao fim do seu percurso, quando se mostra que como ciência da prática a filosofia encontra seu fim na consumação da vida humana. Em *Le point de départ*, de modo mais direto, “parte-se da pergunta sobre o ponto de partida da filosofia, analisa-se a inconsistência de algumas hipóteses a esse respeito e chega-se à caracterização necessária da filosofia como tarefa” (SOUZA, 2016, p. 184). Assim, os dois textos que compõem o artigo de 1906 apresentam um Maurice Blondel que decididamente busca explicar o que é a filosofia, como um projeto de conhecimento não fechado em si mesmo, mas inacabado. Aqui, as conclusões da *L'Action* (1893) são utilizadas como pressupostos:

A relação que ocupará o centro da investigação levada a cabo no *Ponto de partida da investigação filosófica* é a definição da filosofia como continuidade com o processo da vida, enquanto ele se enche de luz e realidade. Filosofar não é apenas refletir iluminando, mas também realizar-se (PIMENTEL, 2008, p. 63).

Esse é o desfecho de toda a filosofia de Maurice Blondel, ou seja, a filosofia do concreto, pensada em termos de estreitamento entre teoria e prática, ideia e

próprios do período, assim como, de alguns filósofos, dentre eles: Henri Bergson e Edouardo Le Roy. Quanto ao primeiro artigo, inicia fazendo uma distinção entre conhecimento direto ou “prospecção” e o conhecimento inverso ou a “reflexão”, que se interroga sobre os resultados da ação. No segundo artigo, apresenta na primeira parte que a reflexão deve se propor a elucidar a síntese integral da prospecção. Na segunda parte do artigo se tem um questionamento: se a prospecção pode dispensar a reflexão e vice-versa.

realização, pensar e fazer, e, como se explorará mais adiante nos termos da obra *Le point de départ de la recherche philosophique* (1906), entre reflexão e prospecção.

Voltando à questão modernista, o apogeu de todos esses debates veio quando o filósofo de *Aix-en-Provence* se viu obrigado a fechar em 1913 os *Annales de Philosophie Chrétienne* de sua propriedade, por ordem das autoridades eclesiásticas. Com esse fato, Maurice Blondel se recolhe e passa um longo período reservado e em silêncio, refletindo sobre seu pensamento e amadurecendo suas convicções intelectuais e humanas. Essa fase de sua vida será interrompida no final da década de vinte com diversas publicações que virão à tona formando uma *Trilogia* – *La Pensée* (em dois tomos de 1934), *L'Être et les êtres* (1935) e a publicação revista e renovada da obra *L'Action* (dois tomos, de 1936 e 1937). Também se fala de uma *Tetralogia*, se se acrescentar às obras-chave o escrito *La Philosophie et l'Esprit Chrétien* (dois tomos, 1944 e 1946) (SOUZA, 2014).

A filosofia de Maurice Blondel, passada essa época tumultuada, forneceu subsídios para o Concílio Vaticano II, especialmente para a *Gaudium et Spes*, que trata da abertura que a Igreja deve ter para com a chegada dos novos tempos. Outro desdobramento dessa história se constituiu a partir de uma carta que João Paulo II enviou ao arcebispo de *Aix*, Dom *Bernard Panafieu*, em ocasião dos cem anos da obra *L'Action* (1893). Nela o papa reconhece a importância que Maurice Blondel teve para a construção da filosofia cristã no final do século XIX e primeira metade do séc. XX. Recorda os tempos de profunda crise, especialmente quando desenvolve sua filosofia se perguntando sobre o sentido da vida e do destino humano.

É muito ampla a influência de Maurice Blondel herdada por diversos e notórios pensadores do século XX. Poder-se-ia citar sucintamente, somente a título de informação, Henri Duméry, Jean Lacroix, Paul Ricoeur, Gabriel Marcel, Emmanuel Mounier, Jean Guitton, Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty, Xavier Zubiri, Henri de Lubac, Joseph Maréchal, Teilhard de Chardin, Xavier Tilliet, e aqui no Brasil destaca-se Henrique Cláudio de Lima Vaz. Somado a isso, acrescenta-se o quanto Maurice Blondel ainda suscita novos estudos. Basta citar a criação da *Association des Amis de Maurice Blondel*, que reúne estudiosos do mundo inteiro com intuito de explorar seu pensamento, e vários centros universitários importantes que se dedicam a investigar sua filosofia: *Pontificia Università Gregoriana di Roma*, a *Université Catholique de Louvain-la-Neuve* e seu *Centre d'Archives Maurice Blondel*, o *Institut*

d'Etudes Théologiques de Bruxelles e a *Université Catholique de Lyon*, sede do *Centre Blondel Lyon-Aix* (SOUZA, 2014).

Eis o desafio que se tem pela frente, investigar um filósofo que aos poucos está sendo cada vez mais considerado na Europa e, pouco a pouco, sendo introduzindo no Brasil através de teses de doutorado e artigos científicos. Ainda não existem textos traduzidos do original para o português, mas se acredita que é questão de tempo para estes penetrarem no campo intelectual brasileiro. Compreender Maurice Blondel hoje significa se ater ao universo da filosofia contemporânea e, acima de tudo, dialogar com as várias correntes filosóficas da segunda metade do séc. XIX e primeira metade do séc. XX.

3 INTRODUÇÃO GERAL À FILOSOFIA BLONDELIANA: *L'ACTION* (1893)¹²

Anteriormente, foram abordados alguns aspectos históricos que compõem o contexto da filosofia blondeliana para melhor entender as vicissitudes pelas quais essa passou. A motivação disso é a crença de que seja imprescindível para o leitor do filósofo de *Aix-en-Provence* conhecer o aspecto social, cultural e histórico que circunda e faz nascer a Filosofia da Ação, especialmente observando as várias tendências filosóficas próprias desse período, entre elas a crise da filosofia, a crise modernista e o otimismo da ciência.

Quanto a esse capítulo que se inicia, ele não se alimenta da pretensão de fazer uma abordagem exaustiva sobre a obra *L'Action* (1893), mas de levantar alguns pontos considerados centrais a essa primeira parte da pesquisa, voltada para determinar a caracterização da filosofia blondeliana. A relevância dessa obra, de qualquer modo, se dá pelo fato de ser considerada a principal publicação de Maurice Blondel e por entender que é a partir dela que a Filosofia da Ação assume uma proposta nova como programa de conhecimento. Com efeito, ainda que a atual pesquisa se centre mais diretamente em *Le point de départ de la recherche philosophique* (1906), *L'Action* (1893) e os temas a partir dela considerados são o alicerce para se compreender a filosofia de Maurice Blondel que aparece nos referidos artigos de 1906 e, desse modo, não se pode dela prescindir.

Pretende-se, a partir de agora, apresentar um esboço da Filosofia da Ação de Maurice Blondel, que é, antes de qualquer coisa, voltada para o exercício de uma vida consciente, na percepção de que a compreensão da ação é a compreensão da própria vida. A filosofia blondeliana, porque possui como tarefa ajudar no projeto de

¹² Segundo Maria Neves (1993, p. 456): “Se podemos afirmar que parte da polêmica gerada em torno de *L'Action* se ficou a dever a interpretações equívocas da doutrina, é na verdade no seu ineditismo que se encontra a origem da ampla discussão que envolveu os primeiros escritos de Blondel. Partindo da leitura de Aristóteles e de um apreço manifesto por autores como S. Agostinho, S. Bernardo ou Pascal, a par de um atento estudo de Malebranche, Espinoza ou Newman, absorvendo e reformulando as lições de Alexis Bertrand e Henri Joly sobre Maine de Biran e Leibniz respectivamente, e também as sugestões de Léon Ollé-Laprune ou Émile Boutroux, desenvolvendo muito do que aprendera com o *De l'habitude* e o *Rapport* de Félix Ravaisson, Blondel dialoga com a filosofia ocidental. Longe de todo e qualquer ecletismo, surpreende os seus contemporâneos com uma inédita ‘Filosofia da Acção’, designação que pode caracterizar bem a reflexão blondeliana, desde que não seja tomada num sentido exclusivo. Foi neste domínio da filosofia que Victor Delbos, Frédéric Rauh ou Pierre Rousselot dialogaram com Blondel e que alguns dos seus discípulos se formaram, como Paul Archambault, Henri Duméry ou Jacques Paliard, sem mencionar a influência exercida sobre alguns dos seus correspondentes mais assíduos, com Valensin, Laberthonnière, Henri de Lubac, Bremond ou Wehlé entre outros, todos participando do mesmo espírito filosófico”.

consumação da ação, pode ser chamada de Filosofia da Ação e, ao mesmo tempo, entendida como tarefa, no sentido de direcionada ao cumprimento de uma meta. Pensar a filosofia como tarefa é ater-se a uma filosofia que busca tornar clara e realizar a relação entre pensamento e ação, ponto crucial de todo o projeto blondeliano.

O presente capítulo buscará discutir tópicos imprescindíveis na discussão em torno da obra *L'Action* (1893) e esclarecer conceitos no tocante à proposta filosófica aí esboçada. Num primeiro momento, trabalha-se o significado da ação esmiuçando o problema humano sobre o sentido da vida, o destino humano e a ação como fenômeno universal. No segundo momento explora-se a ciência da ação, mais especificamente a dialética blondeliana em torno da ação. Por fim, aborda-se a fenomenologia e a metafísica na perspectiva da ação. Destaca-se nesse último tópico o que se compreende por fenomenologia e metafísica, enquanto temas imprescindíveis no pensamento blondeliano.

A pesquisa ora desenvolvida parte do pressuposto de que pensar “A filosofia como tarefa¹³” é antes de tudo centrar a discussão na compreensão do significado da ação. É a partir desse significado que a filosofia deve ser compreendida e seu ensino praticado. Elucidar a própria vida é revelar ou tornar claro os pressupostos e elementos que se encontram por trás de cada ação, promovendo com isso um exercício conscientemente para a ação, que integra pensamento e vida. Almeja-se a partir de agora tornar claro pontos específicos da filosofia de Maurice Blondel, procurando com isso entender a sua concepção filosófica, de modo a evidenciar seu sentido, reunindo subsídios para também fundamentar o seu trabalho em sala de aula como realização de uma tarefa.

3.1 O SIGNIFICADO DA AÇÃO

Nas primeiras linhas da introdução de *L'Action* (1893), o leitor se depara com a seguinte questão: “Sim ou não? Tem a vida humana um sentido e o homem um destino? Eu atuo, porém, sem saber nem mesmo em que consiste a ação, sem ter desejado viver, sem conhecer exatamente quem eu sou, ou ainda se sou” (BLONDEL, 1996, p. 3). Estaria o homem condenado à vida e à morte? Qual o tamanho da

¹³ A palavra tarefa que surge no título desse trabalho e no seu decorrer possui um significado bem preciso: ela representa a integração entre reflexão (pensamento) e prospecção (prática), onde ambas se integram com vistas a evolução e melhoramento da ação humana.

responsabilidade do sujeito diante das determinações da vida e da morte, a respeito das quais ele não teve a oportunidade de opinar? (BLONDEL, 1996). Conhecer e compreender essa obra implica, em primeiro lugar, que o leitor deve ter bem presente, desde o início da sua leitura, a questão sobre o sentido da vida humana e a pergunta sobre o seu destino. Segundo Maurice Blondel, é essa uma questão universal para todos os homens, incontornável e que obrigatoriamente deve ser colocada em algum momento da vida.

Em sua caminhada vivencial, o homem sente a necessidade de se questionar sobre a vida, a existência e o seu destino. Tais pensamentos acarretam tomadas de decisões e, as ações decorrentes desses questionamentos, expressam a construção de um sujeito que decide e age buscando responder suas mais íntimas interrogações. A integração desses vários elementos acaba moldando o destino humano.

Está-se na filosofia blondeliana diante de uma ciência da prática ou de uma ciência da vida. Essa ciência leva o sujeito a refletir e atuar sempre dentro de uma visão total e integradora de todos os aspectos presentes da vida e da realidade humana. O problema da existência deve, segundo nosso autor, ser refletido nessa perspectiva, e a sua proposta filosófica se dá na concretude da realidade vivida, experienciada e exigente de elucidação a cada nova ação.

O termo “ação” assumirá em Blondel vários significados. É ele próprio, no *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*, organizado por André Lalande, a propor a seguinte consideração sobre o uso do termo (*In*: LALANDE, 1999, p. 13-14):

A palavra ação, mais concreta do que ato, exprime aquilo que é ao mesmo tempo princípio, meio e fim de uma operação que pode permanecer imanente a si mesma. Para a compreender e hierarquizar-lhe as diversas acepções seria bom utilizar a distinção tradicional em *Polein*, *Pratein* e *Teorein*. 1º. A ação pode consistir em modelar uma matéria exterior ao agente, em encarnar uma ideia, em fazer cooperar para uma criação artificial diversas potências físicas ou ideias. 2º. A ação pode consistir em dar forma ao próprio agente, em esculpir os seus membros e os seus hábitos, em fazer viver a intenção moral no organismo, em espiritualizar assim a própria vida animal e através dela a vida social. 3º. A ação pode consistir em realizar o pensamento naquilo que ele tem de mais universal, de eterno: a contemplação no sentido forte e técnico é a ação por excelência. No primeiro sentido a ação parece opor-se a ideia; ela luta para dominar uma matéria mais ou menos rebelde, mas deve finalmente aproveitar desta luta e enriquecer-se através da colaboração dos seus meios de expressão. No segundo, a ação parece opor-se à intenção que ela se arrisca a traduzir imperfeitamente e deteriorar, mas que, pelo contrário, ela deve precisar, fecundar, finalizar. No terceiro caso a ação contemplativa parece opor-se às diligências e à agitação discursiva da meditação ou da prática, mas na realidade ela exprime a unidade perfeita entre o ser e o conhecimento que prepara os conflitos provisórios e subalternos de todas as potências exteriores, interiores, superiores por fim reconciliadas, hierarquizadas, atualizadas. Não se deve, pois, concluir destes conflitos transitórios uma heterogeneidade radical e final entre pensamento e ação. [...]. A ação deve constituir a síntese entre a espontaneidade e a reflexão, a realidade e o conhecimento, a pessoa moral e a ordem universal, a vida interior do espírito e as fontes superiores onde ela se alimenta.

Em suma, por um lado, a ação se identifica com o próprio homem, implicando a totalidade de tudo o que ele é e como ele é, já que, enquanto vivo, ele não é sem agir (sem querer realizar sua vida e, para isso, implicar tudo o que entra no raio de sua ação); por outro, a filosofia, por suas pretensões cognoscitivas radicais (profundas) e universais, deve dedicar-se ao estudo da ação.

O programa filosófico de Maurice Blondel centra-se no estudo da ação humana promovendo uma sua fenomenologia (SOUZA, 2017a). Nota-se que o filósofo na *L'Action* (1893) faz um levantamento inicial sobre como se manifesta a ação (BLONDEL, 1996). Desse processo de reflexão, descobrem-se as surpresas e exigências presentes nessas manifestações, como expressa Marc Leclerc (2000, p. 132-133), interpretando Blondel:

1o.- A ação aparece antes como um fato universal constatado por mim e todos os demais homens: exprime a concatenação de todos os atos que constituem a trama da minha existência.

2o.- Ela se apresenta também com uma necessidade da qual não se pode escapar, 'porque o suicídio é também um ato'; nesse sentido, aparece como independente da minha liberdade.

3o.- A ação frequentemente se manifesta como uma obrigação de ordem moral que impõe escolhas penosas, renúncias e sacrifícios. 'Escolher é renunciar', segundo o provérbio popular. Ou então, como diz Maurice Blondel: 'cada decisão tira fora uma infinidade de atos possíveis'.

4o. – Além disso, é impossível parar: 'se faz necessário ir adiante [...], é necessário empenhar-se, senão se perde tudo; [...] comprometer-se. [...].

5o.- É impossível, além disso, comportar-me com plena lucidez seguindo sempre as minhas próprias ideias: 'A práxis que não suporta alguma demora, não comporta nunca uma clareza total; a sua análise completa não é possível por meio de um pensamento finito [...]. Um mero conhecimento não é nunca suficiente para agirmos, porque não se sustenta inteiramente: 'para cada ato existe um ato de fé'.

6o.- É impossível cumprir tudo aquilo que decidi: 'Às vezes não faço aquilo que quero; em outros momentos, termino fazendo aquilo que não quero'.

7o.- Os meus atos dependem de uma série infinita de consequências inevitáveis que não posso dominar.

Esse elenco de características supracitadas, consideradas a partir da *L'Action* (1893), esmiúça a estrutura que acompanha o fenômeno da ação. Ela é fato universal, é necessidade exigente, obriga o agente moralmente a fazer escolhas, muitas vezes, não queridas; é empenho, abertura e compromisso constante, é reconhecimento dos seus limites e confronto entre duas realidades: finito e infinito. É impossível escapar ou fugir dessa dinamicidade, movida pelo peso das necessidades que se colocam diante do ser, exigindo a elucidação da experiência para cada ato vivido.

Dessa forma, pensada nesses termos, a prática não se afasta da inteligência. Elas já funcionam concomitantemente, ou seja, a prática exige integração entre o que Blondel chama de prospecção (intuição inteligente que acompanha o agir) e reflexão (conhecimento discursivo). Observa a esse respeito Galileu de Souza (2013, p. 92):

A prospecção ou intuição prática é um conhecimento direto, imediato e não propriamente reflexivo, que acompanha a ação e dela é inseparável, sendo um conhecimento agente. Voltada para a realização da ação, ela é propensa ao futuro. Já a reflexão é um conhecimento conscientemente aplicado na análise retrospectiva do que a memória guarda do já vivido e na tentativa de sua tradução ou reconstrução conceitual. Em suma, a reflexão é um conhecimento do já atuado, conhecimento especulativo e determinado.

Esses termos – reflexão e prospecção – serão estudados mais profundamente, quando da consideração de *Le point départ de la recherche philosophique* (1906). Por enquanto, acompanhemos como essa inteligência da ação começa a ser realizada.

3.2 A CIÊNCIA DA PRÁTICA

A elucidação da experiência humana sempre destacada por Maurice Blondel nos seus textos (BLONDEL, 1996; 1997c) mostra com evidência um dinamismo interno presente na ação. Inegavelmente o homem se dá conta de que existe uma força propulsora atrelada à vida e ao campo das decisões que converge para a concretização e realização da ação. Isso implica dizer, segundo se percebe no pensamento blondeliano, que o homem se encontra mergulhado no fio da fronteira entre o que ele pensa, o que quer e o que de fato se realiza. Percebe-se, assim, uma espécie de lei interna que move o homem rumo à concretização ou não dos seus ideais. Esse aspecto se refere ao que o Filósofo da Ação chama de equacionalização entre a *volonté voulant* e a *volonté voulue* (BLONDEL, 1996)¹⁴.

A primeira, *vontade que quer*, expressa o elemento ativo da vontade, o puro querer, que aspira a uma realização plena e definitiva. A *vontade querida* é onde de fato se chega, o atuado, o que se dá de fato. Daí surge o que ficou conhecido como dialética blondeliana, ela é constante e presente em todos os momentos da vida, jamais podendo ser suprimida porque é inerente à ação humana.

Constata-se, assim, a presença de um dinamismo inerente ao sujeito e do qual ele não pode subtrair-se: o da vontade em seu movimento dialético, em busca da realização do querer. “É, pois, na obra da vontade onde se revela a lei e o fim do querer” (MARÍA ISASI, 1996, p. LI). O estudo desse dinamismo é o que Maurice Blondel chama de ciência da ação ou ciência da prática, como se percebe no subtítulo da obra: *Ensaio de uma crítica da vida e de uma ciência da prática*.

Entretanto, o termo “ciência” (BLONDEL, 1996) é utilizado por Blondel em uma percepção diversa daquela adotada no discurso sobre as ciências positivas. Segundo Maria Isasi (1996, p. LI), na filosofia blondeliana compreende-se

Ciência no sentido de que está imbuída da necessidade própria de um saber científico [...]. Porém, a filosofia da ação, no significado próprio do termo, é o resultado de uma reflexão em busca de condições de possibilidades que se encontram no querer e na vontade, pelo simples fato de que quer e não precisamente pelo que quer.

¹⁴ A este respeito, afirma Galileu de Souza (2018, p. 123, nota 26): “Em diversos textos, Blondel utiliza da distinção entre o particípio presente e o particípio passado, para diferenciar a iniciativa primeira de uma síntese ativa (origem) do seu produto (obra). Assim, entre outros, diferenciam-se no pensar em ato um pensar pensante (origem) de um pensar pensado (obra); na vontade em ato, uma vontade querente ou volente (origem) de uma vontade querida (obra) e, [...] no conhecimento em ato, um conhecimento cognoscente e atuante (origem) de um conhecimento conhecido e atuado (obra)”.

L'Action (1893) apresenta uma investigação enfocada na análise do acontecimento da ação humana, mostrando o que de fato se dá no movimento em que a vontade, influenciada por moventes e motivos¹⁵, promove a saída do homem de onde está até onde se encontra o acabamento de sua ação. De acordo com esse pensamento, o que se quer e almeja nem sempre é o que acontece de fato, porque se experimenta uma desproporção entre a *vontade volente* - a vontade em si mesma - e a *vontade querida* - a vontade realizada, a obra. Em outras palavras, uma coisa é o plano ideal do querer primitivo, outro o real e o que ocorre de fato, que independe por muitíssimos aspectos da vontade do sujeito.

Essa desproporção é para o homem a consciência de uma insatisfação natural quanto à vontade, estimulada ainda mais pela percepção de movimentos intrínsecos e contraditórios que alimentam o querer, ora o arrastando em uma direção, ora em outra, e às vezes em direções que levam ao arrependimento.

Cada ação é para o homem um movimento autônomo e heterônomo. Por um lado, ele atua segundo um impulso que lhe é próprio, uma lei que o conduz a ir além de onde está. Por outro, ao mesmo tempo, ele depende da colaboração de forças externas para realizar esse seu desejo, ainda que de modo incompleto e provisório. Existem forças de fora que atuam independente dele, sem seu consentimento. Sem elas, nada ele poderia fazer. Por causa delas, não consegue nunca realizar o que quer, do modo como quer. O homem sente-se impossibilitado de reservar-se e abster-se diante desse quadro. Mesmo escolher não agir, é de algum modo decidir-se e agir (BLONDEL, 1996).

Assim, para o filósofo de *Aix-en-Provence*, toda a ação humana comporta uma dialética entre o querer e sua realização. É na ação que se desdobra todas as relações de equivalência e discordância quanto à vontade do homem. De maneira geral, entender a ação é manifestar essa dialética entre a vontade que quer e a vontade querida, atingindo a explicação para a própria história e a compreensão de seu destino (BLONDEL, 1996).

Essa constatação apresentada pelo Filósofo da Ação lança imediatamente a discussão sobre dois termos caros à filosofia e que estão imbricados na discussão

¹⁵ Blondel (1996) distingue moventes e motivos da ação. Os moventes são os impulsos provenientes da estrutura corporal humana, seus instintos, suas pulsões, suas necessidades fisiológicas (comer, beber, etc.), que funcionam como causas eficientes da ação. Os motivos são as causas finais da ação, ou seja, os objetivos que atraem a ação como uma causa final, tais quais as ideias de uma vida moral mais digna, sincera, etc.

acima: determinismo e liberdade. Ao se pensar o problema da vida humana é impossível não abordar tais questões. O homem, ao agir, verifica na sua condição existencial uma dualidade da qual não pode se furtar; experimenta no determinismo e na liberdade um drama próprio da condição humana.

Pode-se definir segundo Maria Neves (1993, p. 351 - 352), determinismo e liberdade da seguinte forma:

O determinismo é, pois, o encadeamento necessário, rigoroso e integral dos fenómenos; o real, como solidariedade total, na inteligibilidade do seu dinamismo irreversível; o círculo perfeitamente fechado da vida. A liberdade é aceitação do determinismo e sua realização voluntária pelo homem. A máxima liberdade coincidirá, pois, com a mais rigorosa conformidade com o determinismo. Mas só poderemos entender a liberdade deste modo se a reconhecermos, principalmente, como capacidade de iniciativa, como energia criadora, que o homem utiliza na construção do seu ser.

Determinismo e liberdade são assim aspectos de uma mesma ação humana, não coisas separadas. Em outros termos, a ação humana não é nem puramente livre, nem puramente determinada, mas algo intermediário, a partir do qual o que se chama determinismo e liberdades são imaginados como extremos e por contraste, e nunca de fato realizados. Para experimentar ser livre é necessário se dá conta do determinismo da própria ação, e vice-versa. O homem não pode afastar-se do determinismo, mas também não pode demitir sua liberdade, porque ambos se requerem mutuamente. Provavelmente estamos diante de mais uma antinomia como bem descreve Maurice Blondel em várias de suas obras¹⁶.

Ao buscar entender o determinismo nos deparamos com duas características peculiares: o determinismo físico (possuímos um corpo e somos submetidos às leis que regem esse mundo), e o determinismo psicológico que compreende o nosso gosto, nossas preferências oriundas de uma herança que influenciam organicamente, biologicamente sobre nossa psicologia. Esse último recebe informações biológicas e orgânicas do determinismo físico. Quando Maurice Blondel critica o determinismo absoluto (BLONDEL, 1996) – um determinismo sem liberdade –, logo chama a atenção para o fato de que o homem é consciente da existência de um determinismo que pesa sobre suas ações e toda a sua vida. A compreensão do determinismo como que o relativiza, porque somente um homem dotado de liberdade pode ser dele

¹⁶ Trataremos mais adiante da compreensão desse termo “antinomia” descrito pelo autor estudado, contudo, de forma simples significa oposições.

consciente. Se há um determinismo que é insuperável é esse: não somos livres de ser livres (LECLERC, 2000).

A liberdade, pois, pode ser significada como a utilização dos determinismos psíquicos e físicos em função de um projeto próprio, ou como define Simone D'Agostino (1999, p. 202) ao interpretar Maurice Blondel: “A liberdade, portanto, consistirá no estar sempre em exercício para o próprio fim, no libertar-se da necessidade da matéria e dos influxos externos”.

É propriamente nesse sentido que a ação é pensada como um sistema dialético de movimentos, tanto involuntários quanto queridos, em vista da realização da vontade, ou seja, em vista do alcance de um estado de vida em que o desejo humano possa encontrar sua total e completa satisfação (BLONDEL, 1996). O processo da dialética aqui não é aquele pensado por Hegel, que colocava na razão tais movimentos, mas diversamente, a dialética real da vontade, que constitui o movimento e o dinamismo da vida. O desenvolvimento dialético não procede segundo o jogo abstrato das contradições mentais, como havia pensado Hegel, mas a mola real desse desenvolvimento é o contraste real entre a vontade que quer e o resultado que a vontade realizada obtém, vontade querida, sua realidade factual; ou ainda, o contraste entre o querer e a sua realização (ABBAGNANO, 2000).

A certo ponto do movimento da ação, o sujeito constata, ao confrontar a vontade que quer e a vontade querida, a dicotomia do movimento da vontade, antes aludida. Nessa dialética da ação, se tem de um lado a dimensão das aspirações humanas; do outro, o que se pode realizar e suas limitações. Uma dialética a ser executada, acompanhada da preocupação de não se parar o movimento da ação antes da hora de fato adequada, contentando-se com a imanência de suas condições e fechando-se à transcendência possível. Essa investigação, como mostrará Blondel, não poderá se abster de ir ao “além do finito”, sendo necessária a abertura da ação em direção às possibilidades de seu completamento e realização (BLONDEL, 1996), segundo uma lógica a que Blondel chamará de lógica da vida moral¹⁷. Compreender o dinamismo da vontade, suas peculiaridades, o determinismo e a liberdade como

¹⁷ Na obra de Maurice Blondel *L'Action* (1893), o leitor percebe do início ao final que o texto é construído dentro de uma lógica própria de vida que nasce da ação e desemboca no Ser Necessário. Já na obra intitulada *Principe élémentaire d'une logique de la vie morale* (1903) (BLONDEL, 1997b), o autor, partindo mais uma vez da ação, se preocupa em apresentar os princípios que formam a base concreta da vida moral, se contrapondo veementemente a uma lógica formal, amplamente difusa e aceita nos meios acadêmicos.

parte perceptíveis dessa estrutura interna, os movimentos espontâneos e queridos, a dialética da vontade em curso durante cada nova situação, é o modo de captar seu sentido.

Nessa direção, a lógica da vida moral se fundamenta em um primeiro dado inelutável: “na prática, nada escapa ao problema da prática [...] e inevitavelmente cada um o soluciona à sua maneira” (BLONDEL, 1996, p. 5). Por não ser livre de ser livre, o homem é obrigado a colocar o problema sobre a essência da sua existência ou, em outros termos, do seu destino. Não só o filósofo, mas qualquer homem deve fazer as contas com as suas próprias escolhas. Todo homem, assim, é obrigado a desenvolver o que Blondel (1996) chamará de ciência prática, ou seja, o agir acompanhado de inteligência que se orienta para uma solução a respeito do problema do destino humano, em uma via direta. Por outro lado, contribuirá sobremaneira com essa ciência prática a ciência da prática, ou melhor, a ciência que estuda a ação, suas condições, sua dialética, seu sentido, por meio de um caminho indireto, o qual traz luz ao mesmo problema do destino humano:

Blondel distinguirá na *Action* (1893) a *ciência prática*, que é a *ação perpassada por inteligibilidade*, de uma *ciência da prática*, ou seja, o estudo das condições da ação (*ciência da ação*). Referindo-se ao problema da ação, ele dirá que existem dois modos de afrontá-lo: a *via direta*, da prática ou da ciência prática, e a *via indireta*, da ciência da prática (SOUZA, 2014, p. 29, nota 24).

Para Maurice Blondel (1996, p. 530), “o papel da ciência da prática é impedir que a ciência prática seja suplantada e mutilada”, ou, em outras palavras, consiste em explicitar a importância, a inexorabilidade e as condições em que as decisões humanas são atuadas e o agir humano orientado. Toda a filosofia blondeliana se constrói em torno dessa ciência da ação, baseada no fato originário de que ninguém pode se privar de agir de modo inteligente: de praticar a ciência prática.

Quando Maurice Blondel pensa a ação, sabe que o seu atuar diz respeito a um todo, mesmo diante de um cenário artificialmente esfacelado. A Filosofia da Ação ao propor a dinamicidade dos movimentos no tocante à vontade e, conseqüentemente, a dialética, até se chegar a uma lógica da ação, não enxerga esse movimento como fechado em si mesmo, mas colhe seu dar-se e sua vivência sob a ótica da relação

entre finito e infinito, limitado e ilimitado¹⁸. A lógica da ação está justamente em mostrar que existe uma perpétua conciliação entre os contrários – vontade que quer e vontade querida. Seu papel é determinar a cadeia das necessidades que compõem o drama da vida até se chegar a um desenlace ou desfecho final (BLONDEL, 1996).

Tomando consciência desse drama, o homem toma consciência de si. De acordo com Maria Neves (1993, p. 341 - 342):

Perguntar pelo sentido da vida humana e pelo destino do homem significa averiguar se ele possui uma orientação definida e uma finalidade própria no seu desenvolvimento – questões claramente afins. Não se trata aqui, porém, de uma mera preocupação que, a nível singular e ocasionalmente, é comum a todos os homens. A questão é filosófica e refere-se ao homem na sua universalidade. Também não reflecte apenas uma inquietação moral mas envolve igualmente uma consistência ontológica, uma vez que é o ser total do homem que está em causa. [...]. A consciência de si dá-se em rigorosa simultaneidade com a consciência da acção como um facto irreduzível e absolutamente inevitável na vida humana. A acção é e, ainda se pretendesse, não haveria modo de a suprimir. Ela dá-se no homem espontaneamente, mesmo sem que este a deseje ou para ela contribua, acarreta sempre consigo uma irrecusável responsabilidade, na medida em que a realização da acção é consubstancializadora do ser em que se realiza.

A negação que se faz a respeito da pergunta sobre o sentido da existência, presente na segunda parte da *L'Action* (1893) não pode ser deixada de lado. A pergunta sobre o seu sentido não é artificial ou imprópria, porque nosso querer é insuperável. O querer é a primeira grande evidência da Filosofia da Ação. Ademais, o homem não só quer de modo abstrato, como um querer sem termo, ou um querer por querer. Diversamente, ele quer e quer algo: “eu quero que haja algo” (BLONDEL, 1996, p. 71). O estudo da ação deve, então, acompanhar o desenvolvimento do querer.

Como já enunciado anteriormente, a ação é, no desenrolar da vida desde seu primeiro instante, a síntese perfeita que melhor pode explicar e representar o ser do homem, sua característica mais geral e constante. É o próprio ser sendo. Portanto, estudar a ação é estudar integralmente o homem e sua existência: “Blondel não privilegia nenhum fenômeno¹⁹ particular ou isolado, mas atende à globalidade da

¹⁸ Segundo Galileu de Souza (2017, p. 146 - 147): “Entretanto, no ideal realizado renasce sempre um ideal superior, ressurgue incessantemente a inadequação da vontade (indeterminável), que somente poderia ser negada negando-se a finitude da ação, o que, de fato, não é para nós, enquanto conscientes, atualmente possível”.

¹⁹ Para Maurice Blondel (1996, p. 67): “o fenômeno procede do conhecido e do cognoscente. Se pode e se deve mostrar de que modo resulta o sujeito a partir do objeto, e como o sujeito volta a atuar e a viver com o objeto, sem prejudicar por ele nenhuma questão ontológica”.

experiência espiritual que dá a energia intelectual e o movimento voluntário como irrompendo conjuntamente de uma mesma e única fonte” (FREITAS, 1993, p. 328).

De acordo com esse entendimento, a ação é o ato de existir, centralizando os seus mais variados aspectos. Ela resume querer, conhecimento e ser, que juntos tornam possível o encontro relacional e solidário entre metafísica, ciência e moral, teoria e prática, pensamento e realização concreta (BLONDEL, 1996). Segundo Manuel Freitas (1993, p. 328):

Se a ação se revela penetrada de pensamento, também o pensamento tende necessariamente para a sua realização efetiva, que reforça uma espécie de lugar ou centro no qual convergem para se equilibrar, as forças, as ideias e os valores do espírito.

Nessa perspectiva, o agente, em sua ação, coloca-se a caminho da realização de si mesmo de modo progressivo no decorrer da existência. Não é necessário desenvolver uma ciência da prática para responder de modo prático às exigências que o desejo de realização de si comporta. Todavia, a ciência da prática pode enriquecer a ação, elucidando-a e tornando-a mais consciente de si. Essa é a tarefa fundamental da filosofia, como se verá mais detalhadamente adiante: contribuir com a elucidação da vida ou da realidade, enriquecendo a ciência prática por uma ciência da prática:

A realidade sintetiza as relações múltiplas por nós experienciadas, que se expressam na prospecção, sempre acompanhada por um esforço analítico de reflexão discursiva em elucidá-la. A realidade não é nem a prospecção nem a reflexão isoladamente consideradas, mas a síntese de todas as condições que permitem integrar prospecção e reflexão²⁰. Em outras palavras, a realidade é o conjunto de todas as condições que permitem a ação significativa²¹, é o próprio contexto significativo, que se oferece em pleno progresso da vida, na realização desse esforço de reintegrar prospecção e reflexão, que é a tarefa própria da filosofia (SOUZA, 2014, p. 138).

O programa de pensamento blondeliano envolve a pessoa na sua totalidade. Não há como fugir da ação. Ela exprime e abarca o homem por inteiro, de modo que poder-se-ia dizer que o homem é o que ele faz de si por seus atos. Ela exprime mesmo o que o homem possui de mais profundo e essencial. Em outras palavras, o estudo da ação não se refere à observação somente do que é explícito, do fenômeno, mas

²⁰ Compreende-se por reflexão o conhecimento retrospectivo, conceitual e analítico, enquanto a prospecção se refere ao conhecimento direto, prático e intuitivo, que se coloca em ato. Esse tema será melhor abordado mais adiante no trabalho.

²¹ Segundo o autor, a ação de dar sentido ao que se vive.

sim, à busca da tessitura profunda do que aparece. Em suma, para Blondel (1996, p. 52) a ação é:

a síntese do conhecer, do querer e do ser, o vínculo do composto humano, que não se pode dividir sem destruir tudo o que foi dividido. É o ponto preciso onde convergem o mundo do pensamento, o mundo moral e o mundo da ciência. Se tudo isso não se unisse na ação, tudo estaria perdido.

Com isso, Blondel quer dizer que tudo o que para o homem possui algum sentido, só o possui a partir do momento em que começa a dizer respeito à ação humana. Só o que de algum modo diz respeito à ação, ao destino humano, é para o homem ou, em outros termos, o significado que as coisas têm para o homem depende do modo como essas coisas dizem respeito ao seu destino.

A ação é compreendida, assim, como o movimento total da vida, a realização do destino humano que inclui o pensamento, a vontade, a atividade e o ser mesmo do homem enquanto dinamismo e energia (BLONDEL, 1996). Segundo Manoel Freitas (1993, p. 329 - 330):

Blondel serve-se do vocabulário ação para designar um conjunto de movimentos e experiências que vão desde a actividade constituinte do sujeito até ao movimento que conduz o ser ao seu tempo, ou seja, através do itinerário espiritual que, dentro do ser e com o ser, o homem é chamado a reconstruir em consciência, pensamento e liberdade, num esforço de perfeita igualdade de si consigo mesmo.

É com a ação que o homem constrói o seu destino. É por meio dela que ele compreende todos os elementos que envolvem a complexa relação entre suas sensações, seu querer, seu corpo, suas aspirações, suas produções materiais e espirituais, as coisas que são desejadas ou rejeitadas por ele; é nela que experimentamos e nos defrontamos com o peso do determinismo e da liberdade.

Conscientes do significado da ação e da ciência da prática, a elucidação da experiência humana é a própria vida pensada e atuada, de forma que o homem é fruto das ações e escolhas feitas no decorrer do tempo. O exercitar-se para o cumprimento de uma tarefa é a tentativa de levar a ação à sua consumação.

Ora, essa consumação implica sempre no desejo de superar a referida dialética da vontade, o que se constitui como um impulso em direção à transcendência. Torna-se bastante evidente nas obras de Maurice Blondel, mais especificamente na obra *L'Action* (1893), que ao analisar a ação humana, o autor se abre a uma conotação

fortemente metafísica. “A ação [...] agrupa todos os tipos de atividade humana, é o testemunho concreto do desdobramento do espírito na matéria, de uma exigência sobrenatural do homem” (HUISMAN, 2000, p. 2).

Todavia, a expectativa da Filosofia da Ação é a de que por meio de uma fenomenologia preocupada em ser científica e, assim, em captar a ação em seu desenvolvimento, é possível lançar luz sobre o significado que esse dito sobrenatural terá para o homem. É o que se acompanhará a seguir.

3.3 FENOMENOLOGIA E METAFÍSICA NA PERSPECTIVA DA AÇÃO

Nessa última etapa, pretende-se acompanhar o sentido do que Maurice Blondel chamará fenomenologia e como, por ela, se chega a determinação de uma metafísica. Ambas já foram abordadas superficialmente nos tópicos anteriores, porém, dada a sua robustez na Filosofia da Ação de Maurice Blondel, é aconselhável esclarecê-las para evitar possíveis ambiguidades em sua interpretação.

O leitor de Maurice Blondel deve se dar conta que seu modo de pensar e escrever segue um fluxo bem definido de cuidados para se evitar saltos e respostas prematuras, de maneira que o leitor se encontra em movimento percorrendo um caminho gradativo até se chegar às convicções filosóficas traçadas pelo filósofo de *Aix-en-Provence*. Essa característica torna-se mais evidente quando se compreende nos textos que o seu ponto de partida é sempre em primeiro lugar a observação da realidade e das coisas para, em seguida, buscar respostas sobre o que se observou. Sua metodologia filosófica, assim, mantém-se sempre fiel aos dados observados, procurando sua inteligibilidade. Num primeiro momento se observa, no segundo se conclui algo.

Ora, esse processo descrito acima é a própria fenomenologia, pensada por Maurice Blondel como um método de pesquisa através do qual se busca compreender como é que os fenômenos envolvidos na ação humana se dão. A observação, constatação, averiguação das causas e das consequências dos fenômenos da ação humana dizem respeito à investigação sobre a própria vida humana, de modo o quanto mais integral possível.

Entende-se por fenômeno aquilo que se manifesta, se faz presente e de alguma forma se torna conhecido (sentido ou pensado) e, além do mais, querido (SOUZA, 2013). A compreensão de Maurice Blondel parte do princípio de que o querer é capaz

de unir intrinsecamente o sentir e o pensar, e o desejo de conhecimento os atravessa, nascendo assim a vontade de superar o problema da inconsistência da percepção sensível – se a percepção sensível é um conhecimento pessoal e intransferível, como pode ser objetiva e verdadeira?²² – em direção à identificação entre ser e pensar – de alguma forma para ser verdadeiro o conhecimento deve ser como o ser, como propuseram de modos diversos, entre outros, Parmênides, Sócrates, Platão e Aristóteles (SOUZA, 2013). Em outras palavras, experimenta-se nas sensações que existe algo que vai mais além do que realmente é perceptível, e a maior parte das pessoas vivem com essa convicção particular. Há algo que perpassa os simples sentidos e transcende o aqui e agora, tanto da parte do sujeito – que é mais do que o que percebe –, quanto da parte do que se dá em percepção – que é mais do que é percebido. E a percepção desse “mais” se apresenta como percepção da experiência da finitude. A percepção pode ser desejável ou não desejável. Qualquer que seja o caso, é desejável ou não em virtude: 1) do sujeito que percebe querer ser melhor do que já é – ainda que se engane sobre o que seria de fato esse “melhor”; 2) da coisa percebida como podendo melhorar ou piorar o que já se é.

Em suma, o desejo que atravessa a percepção e causa atração ou repulsa exige que a ação continue seu desenvolvimento e alcance uma maior clareza a respeito da relação entre os seres, que fazem parte do nosso destino enquanto queridos ou não. Os seres serão bens ou males para nós, mas não só a nível de prazer ou repulsa, como ocorre a nível das sensações.

E, assim, uma outra conclusão, válida para qualquer homem, também pode ser daí tirada: a constatação de que queremos “conhecer melhor os seres” abre à consciência de nossa própria finitude: querer conhecer de modo melhor para ser melhor – e, conseqüentemente, querer ser melhor – é reconhecer-se como finito. Dessa forma, essa constatação da finitude se comprova todas vezes em que se verifica no transcurso da vida as limitações e finitudes presentes no contexto existencial (BLONDEL, 1996).

²² A objetividade da atividade perceptivo-sensorial se acolhe a partir da constatação fenomenológica de que em relação ao fato percebido o perceptante é não só ativo, mas também passivo. Essa passividade garante a objetividade, ainda que limitada, do fenômeno da percepção. Assim se expressa Galileu de Souza (2013, p. 95): “Por um lado, a sensação é o resultado da atividade de minha consciência, é percebida. Por outro, a sensação não é sensação senão enquanto é uma afetação espontânea de meus sentidos”.

Perceber a finitude é o mesmo que se sentir podado quanto à realização da vida e a sua total satisfação, é, portanto, perceber a dialética da ação (dialética da vontade) em jogo, tal e qual referido há pouco neste texto. O homem se dá conta de que as coisas e as ações sempre deixam a desejar; parece nelas sempre faltar algo. A experiência cotidiana parece impor ao homem condições que o impedem de ir além daquilo que ele deseja de fato. As condições impostas pela realidade vivida parecem aprisionar o homem ao seu ciclo de possibilidades limitadas, de forma que questionamentos sobre o sentido da vida, sobre o destino humano, sobre a escolha de ter vindo a existir ou não, acabam contribuindo para o reconhecimento da finitude (SOUZA, 2017b).

A fenomenologia da ação encontra já na percepção sensível – e depois em todos os escalões de realização da vontade que se sucedem: ciência, vida social, vida moral, vida religiosa, etc. – um dado tipo de fenômeno que perpassa toda a dialética da ação humana – da tensão em adequar à vontade que quer à vontade querida. Esse fenômeno, onipresente em toda ação humana, se manifesta pela nossa capacidade de imaginar possibilidades, queridas ou temidas: “imaginamos possibilidades e, assim, construímos expectativas além do que simplesmente é dado. Tendendo ao que esperamos como melhor ou pior, nossas previsões são por nós desejadas ou temidas” (SOUZA, 2017b, p. 144). Em poucas palavras, Blondel o chamará de “fenômeno da metafísica”.

O fenômeno da metafísica é o próprio motor da dialética da ação; corresponde, ao mesmo tempo, ao impulso de ser mais e à consciência da insuficiência da ação realizada:

O movimento do querer não estagna, passando em um contínuo à vontade de outra determinação, tornando-se abertura a outra determinação que, observe-se, não diz mais respeito a essa mesma espécie de querer. [...]. Evidentemente, esses movimentos de determinação a determinação do querer se sucedem até enquanto dura a vida consciente do agente. [...], a experiência que se vivencia em todas essas sucessões é a da insuficiência. [...]. Tudo somado, a percepção geral do agente é a de uma certa decepção, em razão do contraste entre o que as experiências lhe podem proporcionar e o que ele deseja mais profundamente quando quer e realiza (SOUZA, 2017b, p. 145).

Nessa luta entre determinismo e querer que se sucedem ininterruptamente durante todo o ciclo da vida²³, o sujeito vive essa tensão e acaba experimentando uma inquietação natural no tocante à ação. Essa inquietação parte de um desejo infinito e intrínseco ao homem que, por conseguinte, sente a necessidade de compreensão e abertura a esse fenômeno que perpassa todos os outros fenômenos da ação, desde a percepção mais simples até as convicções morais e religiosas mais profundas.

A vida prática parece incentivar o homem a romper as limitações do mundo atual, o que ele só poderá fazer de modo livre, ou seja, comprometendo-se a não parar de agir e realizar sempre mais e sempre melhor. O que foi dito antes sobre a dialética entre determinismo e liberdade aqui se aplica. Há no homem uma exigência férrea (determinismo) seja de não parar o movimento da ação, por desejar sempre ser melhor, seja de, em produzir um contraste com o mundo real, desejar um mundo ideal: “por uma iniciativa original, o espírito humano, mas além do mundo atual, supõe com toda naturalidade outro mundo, um mundo ideal” (BLONDEL, 1996, p. 334). Aqui encontra-se a abertura do homem à transcendência. Todavia, essa abertura para se manter como o que é – abertura – exige um comprometimento livre do homem, ou seja, exige uma ação em vista da plena realização da vida.

Maurice Blondel enxerga na ação não um isolamento ou fechamento em si mesmo, mas abertura a uma maior realização de si, de forma que o homem se sente conduzido a ir mais longe do que a experiência lhe mostra, apontando para uma perspectiva que vai além do que acontece de fato, e dos dados e experiências constatadas no decorrer da vida. Assim, sempre se tem a sensação de que a ação realizada poderia ser melhor executada, a ponto de nunca se ter uma perfeição ou uma satisfação total e plena no caminho das realizações. Esse entendimento é destacado pelo Filósofo da ação como passagem do fato ao direito, ou seja, o fenômeno é o fato constatado e observado que incessantemente busca sua completude e realização, o direito, o ideal, a superação do fenômeno. Esse determinismo, que do fato faz desejar o direito e a ele passar, será chamado por Maurice Blondel de geração necessária da metafísica (BLONDEL, 1996).

²³ BLONDEL (1996, p. 195): “A grande dificuldade do esforço reside [...] na conquista da harmonia e pacificação dos desejos íntimos. O obstáculo orgânico não é mais que o símbolo e a expressão de oposições psicológicas já existentes. O sofrimento é conhecido na medida em que existe uma desproporção entre o percebido e o querido, entre o fato e o ideal imaginado. Aqui reside a causa profunda das sensações de dor, incluso as fisiológicas.

A metafísica tem uma originalidade que lhe é peculiar, porém o seu modo de se fazer presente na vida da ação representa um fenômeno, dentre outros, presentes na série infinita dos fins perseguidos²⁴. Maurice Blondel deixa entender que a metafísica não representa o todo no processo de evolução da ação, mas é engendradora a partir da sua dinamicidade. Ela, enquanto fenômeno, é conectada a outros fenômenos, mas possui uma originalidade própria:

A originalidade da metafísica está [...] em preparar a ação para tirar seu verdadeiro motivo fora de tudo o que já está realizado na natureza e no agente mesmo. [...]. Em uma palavra constitui a contribuição permanente do pensamento e da ação no conhecimento do mundo e na organização da vida humana” (BLONDEL, 1996, p. 340 - 341).

A esse respeito, nos diz Galileu de Souza (2014, p. 259):

O papel que a metafísica desempenha no determinismo da ação se relaciona com a introdução nele do pensar e tem por momento explícito a percepção da finitude da experiência e da desproporção (privação positiva), o que constitui um motor para o progresso da vida. [...]. Toda a ação particular tem sentido apenas em sua relação com a ideia de uma ação completa ou perfeita, e é irremediavelmente por isso uma privação positiva. Quanto mais clareza tenho de minha ação determinada, mais percebo sua limitação e mais explícita é sua ligação a um princípio universal, a uma ideia de todo, a uma ideia de uma ação completa a partir da qual ordeno a minha vida, de tal forma que “toda maneira deliberada de viver engloba uma metafísica pelo menos esboçada” (*Action*, p. 292).

De acordo com essa perspectiva, a metafísica é um fenômeno da ação humana observável e experimentada por meio da percepção de finitude. Em suma “Ela é uma passagem que permite o movimento da vida, movendo-se a si mesma [...] uma ciência não tanto do que é, mais do que faz e se torna” (BLONDEL, 1996, p. 334; 341).

Essa constatação impõe necessariamente ao homem a decisão de progredir no campo da sua ação ou, então, fechar-se para a possibilidade de tal progresso. Em outras palavras, a metafísica está irremediavelmente presente como um fenômeno da ação humana (determinismo), a questão é viver segundo suas prescrições ou não (liberdade). De qualquer modo, a adesão ou rejeição a ela é pessoal e intransferível.

Irremediavelmente, o sujeito se vê nesse processo como alguém que quer realizar-se e age em vista a este fim, mesmo diante das condições que lhes são

²⁴ Importante ressaltar aqui que Maurice Blondel alerta para o fato de não se deixar conduzir por uma idolatria do entendimento, ou seja, a metafísica pensada como ponto máximo do entendimento humano ou como fim último da vida.

postas, nem sempre favoráveis. O querer produz no homem movimento que o põe num processo de contínua vontade de realização e superação de si mesmo. Um querer leva a outro querer e assim sucessivamente. Tal movimento não se estagna, pelo contrário, ele é aberto e contínuo, exigindo do homem, por isso mesmo, uma vida consciente do ponto onde se está, de sua finitude e de seu querer ir além. De acordo com Galileu de Souza (2017b, p. 146):

A percepção de nossa própria finitude ou da limitação de nossa ação não vem nunca isolada. Sempre lhe acompanha a ideia de uma perfeição última, pondo-se, em razão desse consórcio, o problema do sentido de nossa ação-limite, ou seja, do que realmente seria, no que diz respeito ao agente, a ação superior à qual não haveria nada de mais perfeito a ser realizado. [...] A finitude não é algo que se produz em nós pelo contato com as coisas, mas uma condição original de nosso ser. Ao querer não queremos tanto coisas ou objetos, mas ser algo diverso do que somos. Somos abertura a possibilidades, movimento para o outro nós de nós mesmos. [...]. Enquanto há vida e vontade, esta abertura se conserva em um movimento infinito, é vontade que quer.

Gostar-se-ia de chamar atenção aqui ao fato de que o homem ao constatar sua finitude²⁵, sente a necessidade de se abrir às possibilidades, que traz consigo a ideia de perfeição. A percepção de finitude provoca contrastes que trazem ao homem certa decepção ou desilusão, visto que é nesse momento onde ele se sente desafiado e preso na inadequação entre o mundo ideal e o mundo real. Nesse caso específico poder-se-ia questionar: existe alguma possibilidade para esse homem? É possível encontrar sentido mesmo diante da percepção das limitações? O que se pode esperar de uma situação como essa?

Segundo essa perspectiva conflitante, a ação merece ser vista através de três prismas: a do seu fracasso, da sua reafirmação e de sua necessidade interna. O fracasso se dá quando o homem, através da vontade, age, e depara-se com a vontade querida, a experiência da desproporção quanto ao que se desejou e ao que de fato aconteceu: “[...], o que se quer e o que se faz permanece sempre superior ao que é querido e feito concretamente” (BLONDEL, 1996, p. 371). Porém, esse mesmo

²⁵ De acordo com René Virgoulay (1993, p. 384): “O infinito da vontade profunda ‘*voulante*’ não exclui a finitude do homem; antes a acentua na medida em que o homem é incapaz de saturar o seu desejo e de se completar por si mesmo. Esta finitude aparece com desproporção ontológica no distanciamento do saber, do poder e do fazer, como falência (*faillite*) da vontade concreta ‘*voulue*’ na experiência da falta mortífera. A última tentativa da autossuficiência humana consiste em limitar o desejo e em investir num finito absolutizado, como o testemunha a ação supersticiosa. No caso da opção positiva, que é de ‘querer o infinito’, pode conceber-se o acabamento da ação como ‘divinização’ do homem? Sim, se não se fizer disso um dado da natureza, nem uma aquisição do homem, mas um acolhimento do dom sobrenatural que exige a confissão da insuficiência”.

fracasso provoca no homem a vontade de superação das contradições, da superação do que acontece de fato. Por fim, a necessidade interna da vontade de querer estabelecer-se em si mesma. Nesse caso, o homem não deseja a vontade querida, mas o que se queria enquanto totalidade, a vontade em si mesma enquanto ato completo e definitivo, e não mais só enquanto passagem ou movimento da vontade.

A finitude do que se realiza produz por contraste o desejo de transcendência, que de fato se encaminha em direção ao que Galileu de Souza (2017b, p. 146) chama de “a ação superior à qual não haveria nada de mais perfeito a ser realizado”. Que ação seria essa? Aquela na qual a dialética da vontade encontraria sua solução definitiva. Como no âmbito dos fenômenos naturais essa ação não é nunca encontrada, Blondel pensa na última hipótese que poderia ser considerada, a do Único Necessário (BLONDEL, 1996, Parte IV). Segundo ela, se na ação natural não se encontra solução para a dialética da vontade, talvez essa possa ser encontrada em uma ação sobrenatural, realizada a partir de um ser que viria em socorro do homem²⁶. Assim, é que o princípio norteador da ação humana (metafísico)²⁷ aparecerá na obra *L’Action* (1893) como o Único Necessário, Transcendente ou Sobrenatural.

Somente o Sobrenatural seria capaz, se sua hipótese reger mesmo, de fazer com que o homem supere as limitações de ação. O Único Necessário não tem a pretensão de eliminar o real ou negar as realizações parciais da vontade querida, mas se apresenta como uma realidade viva na consciência humana (como uma ideia de perfeição) capaz de impulsionar a ação numa busca de perfeição constante e melhor. Nesse intuito, “[...] a ideia de perfeição resulta para nós não tanto como representação, mas como uma vida” (BLONDEL, 1996, p. 396); não é a ideia de uma coisa, mas uma forma de ser, uma ideia de vida.

Todavia, segundo Blondel, apesar desse Único Necessário ser a tradução do próprio fenômeno da metafísica, que é o desejo de completude, percebido no contraste da finitude, ele não é ainda a resposta para o problema da ação se não se

²⁶ Numa carta de Maurice Blondel a André Lalande, que escreve o Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia (entregue para a segunda edição), o filósofo envia uma nota explicando o significado de Filosofia da Ação. Eis a nota: “Ela liga-se a estes dois problemas e neste espírito: 1º. Estudo das relações entre o pensamento e a ação, de modo a constituir uma crítica da vida e uma ciência da prática com a intenção de arbitrar o diferendo entre o intelectualismo e o pragmatismo através de uma ‘filosofia da ação’ que envolve uma ‘filosofia da ideia’ em lugar de a excluir ou a ela se limitar. 2º. Estudo das relações da ciência com a crença e da filosofia mais autônoma com a religião mais positiva, de modo a evitar tanto o racionalismo quanto o fideísmo, e com a intenção de encontrar, através de um exame racional, as prerrogativas intrínsecas da religião para a audiência de todos os espíritos”.

²⁷ Segundo Paul Gilbert (2004, p. 17), “[...]. Em Blondel não há interesse pelo sujeito separado de seu fundamento metafísico”.

transforma justamente em ação vivida. Em suma, é uma hipótese da qual a filosofia – e a metafísica, que se encarrega, no interior do espectro da filosofia, em estudar o fenômeno da metafísica –, não pode prescindir se quiser de fato ser rigorosa e analisar todas as soluções possíveis ao problema do destino humano, mas não é a resposta ao problema da ação senão quando de fato o problema da ação for solucionado (BLONDEL, 1996).

Desta forma, o encontro com o Único Necessário põe para o homem duas alternativas: abertura e vida da ação (opção positiva) ou fechamento e morte da ação (opção negativa). O primeiro refere-se ao acolhimento do Único Necessário e, por conseguinte, da ação que poderia chegar ao seu cumprimento enquanto movimento finito aberto ao infinito. A segunda diz respeito à ação enquanto se fecha para o socorro do Único Necessário, contentando-se ao campo finito da autossuficiência. Essa postura condena à ação ao seu falimento e morte por fechar-se a qualquer tendência de abertura ao Transcendente.

Em outras palavras, é imprescindível, mais uma vez a decisão humana. Para a verificação ou menos da hipótese do Único Necessário é preciso que o homem procure se abrir à experiência que ela comporta. E o problema está aqui. Não é possível verificar uma hipótese fechando-se ao único modo de poder verificá-la. A esse respeito, afirma Galileu de Souza (2017b, p. 149):

Blondel falará a esse respeito de um esgotamento dos recursos humanos e da via dos fenômenos. A tensão entre a vontade que quer e a vontade querida não se resolve, restando duas soluções: ou a capitulação do dinamismo infinito, pela admissão da hipótese de seu absurdo, constituindo o que será conhecido como ação supersticiosa, ou seja, aquela que procura atribuir arbitrariamente a um dos elementos encontrados durante o desenvolvimento da ação o valor infinito que sabemos que estes não possuem, instituindo, assim, uma espécie de idolatria da finitude ou de autoidolatria; ou continuar o movimento da ação e buscar o *aliquid* de nossa vontade na única hipótese que resta por examinar, a do transcendente, que Blondel chamará de Único Necessário, ou seja, da possibilidade de que essa consumação, já que não pode ser realizada por iniciativa do próprio agente e de seus fenômenos naturais, possa ser recebida como um dom.

A esse ponto do estudo da ação, o homem encontra-se diante de uma opção fundamental²⁸ pelo Transcendente ou contra ele. É na ação voluntária e por meio dela

²⁸ Rovighi (2011, p. 205): “É nesse ponto que se apresenta a opção fundamental de uma vida humana, pois, se é verdade que a ideia de Deus, quer o saibamos, quer não, é o inevitável complemento da ação humana, também é verdade que a ação humana tem a inevitável ambição de alcançar e empregar, de definir e realizar em si esta ideia de perfeição. Não podemos conhecer Deus sem querermos nos tornar Deus de algum modo. A ideia viva que temos dele é e permanece viva somente

que o homem resolve o problema do seu destino. Esse problema comporta necessariamente uma posição diante do Único Necessário: “a ação, definitivamente, é o desenrolar de todo o determinismo voluntário que me traz a decisiva opção face ao Único Necessário” (SAINT-JEAN, 1965, p. 225).

Em todo esse processo, o homem acaba experimentando uma espécie de apelo ao Sobrenatural e seu destino dependerá da resposta positiva ou negativa a esse apelo. Cabe ao homem em consciência reconhecer ou não o Transcendente, mesmo sabendo que esse o interpela sempre no transcurso da vida. Trata-se de uma resposta particular, e essa decisão implicará no realinhamento ou não das discussões em torno da vida e do destino humano.

A ideia central da metafísica blondeliana torna-se a de implicação, segundo a qual toda atualidade de forma inferior se revela como resultado da ação e da presença nela de forma superior e, portanto, em última instância, de Deus que, para o autor, é o Ser enquanto tal (VANNI ROVIGHI, 2011, p. 207 - 208).

Portanto, segundo a proposta de Maurice Blondel, a filosofia deve levar em consideração a concretude da vida, o que de fato ocorre. Ela (filosofia) tem na ação o seu ponto de partida, é nela onde o homem se autocompreende inteiramente e se reconstrói na direção da realização de si mesmo. Assim, Maurice Blondel identifica que o problema fundamental da filosofia é aquele de se perguntar pelo sentido da vida humana, o que implica necessariamente uma atitude de abertura ou fechamento à transcendência e à metafísica, onde se fará uma opção fundamental pela morte da ação ou pela sua vida. A ação, pensada na perspectiva do sobrenatural, ultrapassa o homem conduzindo-o à extrapolação do determinismo dos próprios limites experienciados.

O esforço feito até agora procurou apresentar aquilo que Maurice Blondel chama de lógica da ação. O papel que se cumpriu foi aquele de compreender a “cadeia das necessidades que compõem o drama da vida humana e o leva necessariamente até seu resultado. [...] Esta lógica da ação indica os termos extremos até onde pode chegar o impulso da vontade humana” (BLONDEL, 1996, p. 527). Agora, tem-se pela frente o desafio de esclarecer o significado da Filosofia da Ação

quando se volta para a prática, quando vivemos desta ideia e dela nutrimos a ação. Temos assim uma alternativa: ser Deus sem Deus ou sê-lo com Deus”.

para, a partir dele, traçar estratégias de ações filosóficas a serem aplicadas em sala de aula no EM.

4 A INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA

O caminho percorrido até agora buscou apresentar fatos históricos e culturais ligados ao pensamento blondeliano, no intuito de contextualizá-lo, e, sobretudo, esclarecer o projeto filosófico da *L'Action* (1893) focando no sentido da ação, na dialética da vontade e em uma “fenomenologia aberta à metafísica” (SOUZA, 2014, p. 370). A pretensão do percurso anterior, mesmo não apresentando a obra na sua totalidade, foi a de atingir os principais argumentos de Maurice Blondel no tocante a uma compreensão do que realmente seja Filosofia da Ação. Assim, o estudo da *L'Action* (1893) prepara a interpretação dos artigos que compõem *Le point de départ de la recherche philosophique*, no qual se explicita o entendimento da filosofia como uma tarefa. Atingido esse último entendimento – do porquê a filosofia é uma tarefa – lançar-se-ão as bases para, em um momento sucessivo, aproveitar pedagogicamente das revelações blondelianas e aplicá-las na atividade do ensino de filosofia no EM.

O texto a ser trabalhado a partir de agora neste capítulo quer detalhar a busca de Maurice Blondel por definir aquilo que seria a filosofia, iniciando do estudo do ponto de partida da investigação filosófica, tendo como eixo, como já foi apontado há pouco, a leitura dos dois artigos que compõem o seu *Le point de départ de la recherche philosophique*.

4.1 ONDE COMEÇA A FILOSOFIA?

As indagações sobre a natureza da filosofia, presentes nos artigos de 1906, originam-se dos debates filosóficos travados na segunda metade do século XIX e início do século XX. Como afirmava Ortega y Gasset (2016), tratava-se de uma época fortemente antifilosófica, o que provocará nos filósofos o sentimento de dever defender-se contra os ataques de uma cultura polarizada entre niilismo e positivismo. É contextualizado nesse ambiente, que Maurice Blondel tematizará a natureza da filosofia.

Passados treze anos da *L'Action* (1893), ao publicar os dois artigos que compõem *Le point de départ de la recherche philosophique* (1906), Blondel apresenta um projeto no qual expõe o seu pensamento no tocante à questão sobre o que é filosofia e quais os componentes que endossam sua articulação enquanto programa

de conhecimento²⁹ em continuação ao que havia sido exposto na *L'Action* (1893), embora colocando ênfase na questão da origem da filosofia:

Onde começa a filosofia? É ela uma primeira reflexão sobre os dados dos sentidos e da ciência, uma primeira crítica das indicações imediatas da consciência e das hipóteses espontâneas da razão? Ou bem constitui uma disciplina técnica a qual somente se chega mediante um método preciso, a partir de uma linha de demarcação estrita e posicionando-se para abarcar o conjunto de todas as suas questões num ponto de vista exatamente definido? (BLONDEL, 1997c, p. 529).

Um dos motivos dessa crise pela qual passava a filosofia se atrelava ao fato de que esta se mostrava uma forma de conhecimento inconclusivo e carregado de antinomias. Partindo disso, naturalmente se concluía ser a filosofia inútil (positivismo) ou mesmo danosa (niilismo). Compreendendo a importância central das antinomias, Blondel considerará diversas delas em seus escritos.

De modo geral, como um dos colaboradores do *Dicionário Crítico-Filosófico* de André Lalande, ele compartilhava a interpretação de que por antinomia se pretendia significar oposições e conflitos de qualquer natureza, aparentes ou reais (LALANDE, 1999). Mas, as antinomias filosóficas seriam de um tipo bem específico, ou seja, seriam antinomias da reflexão. Neste perspectiva, “[...] a antinomia [...] surge quando não é possível adequadamente justificar de modo racional uma dada escolha entre teorias explicativas que se apresentam, ao menos aparentemente, como opostas” (SOUZA, 2014, p. 50, nota 43)

Blondel faz menção a diversas antinomias que povoam o âmbito do pensar reflexivo. Por exemplo, três delas estão presentes em: *L'illusion Idéliste* (1898) (BLONDEL, 1997a), *Principe Élémentaire d'Une Logique de la Vie Morale* (1903) (BLONDEL, 1997b) e *Le Point de Départ de la Recherche Philosophique* (1906) (BLONDEL, 1997c).

Em *L'illusion Idéliste* (BLONDEL, 1997a), trabalha-se a antinomia entre realismo e idealismo crítico (não o de modelo hegeliano). O argumento de Maurice Blondel gira em torno de que de fato não existe uma oposição entre ambos. O realismo tratado conceberia o conhecimento como uma representação adequada das coisas

²⁹ Por “programa de conhecimento” entende-se a proposição de um modo de se conhecer, com específico ponto de partida, método e fim. Analogamente à distinção entre uma ciência enquanto prática de conhecimento e a mesma ciência enquanto registro do já conhecido, no caso atual se alude a um “programa filosófico de conhecimento” para distinguir a filosofia como “programa” e a filosofia enquanto “registro” do conjunto dos conhecimentos filosóficos acumulados.

tal e qual elas são; já no idealismo crítico o conhecimento seria uma produção subjetiva e o objeto em si, inatingível. Em outras palavras, o realismo e o idealismo parecem contraditórios, no sentido de que se um é verdadeiro, o outro é falso, porém, é impossível definir um deles excluindo o outro, já que ambos possuem como premissa em comum a crença de que, de alguma forma, ser e pensar se identificam, ainda que experienciados como distintos. O realista parte sempre da experiência de distinção entre ser e pensar, afirmando ser o conhecimento um exercício de aproximação desses extremos, acreditando assim que de algum modo eles possam se adequar. O idealista crítico parte da constatação de que ser e pensar são experienciados como distintos e a coisa em si, inatingível (são as bases da crítica da razão), mas só pode sustentar essa constatação inicial pressupondo que, de alguma forma, conhece que as coisas são assim, ou seja, que o seu pensar de alguma forma se adequa ao ser, captando como as coisas são em si. Querendo tomar distância dessas duas perspectivas filosóficas, Maurice Blondel resolve essa antinomia do pensamento apresentando a ação como ponto de convergência entre a filosofia realista e a idealista.

No *Principe Élémentaire d'Une Logique de la Vie Morale* (BLONDEL, 1997b) evidencia-se a antinomia entre moral e lógica. Aqui o leitor se depara com o fato de que a ciência exige rigor e necessidade lógica, por um lado, e por outro, a ação moral pressupõe contingência e liberdade, eis o jogo de opostos no qual o sujeito se encontra. Essa obra é erigida sobre o paradoxo vida e pensar. No entanto, como dirá nosso autor: “nem o pensar é o pensar sem a vida, nem a vida é a vida sem o pensar”. [...] viver é realizar a unidade entre pensamento e ação” (BLONDEL, 1997c, p. 368).

Em *Le point de départ de la recherche philosophique* a antinomia diz respeito à natureza do pensar filosófico, se esse seria comum a todo homem e importante para ele ou se, ao contrário, não fosse especializado, não existindo senão na produção filosófica dos especialistas. Em outros termos, a filosofia deve ser entendida como uma realização popular ou, diversamente, como especializada e técnica:

[a filosofia] estaria em estreita ligação com o pensar comum e com os problemas normais da vida cotidiana, sendo sua sistematização e dizendo respeito a todo homem, ou, na verdade, a filosofia seria um pensar autônomo em relação ao senso comum e à vida concreta, existindo apenas no interior dos sistemas filosóficos, como um pensar “especializado” e “setorizado”? Em suma, em uma linguagem mais contemporânea, poderíamos mesmo perguntar: a filosofia seria a sentinela dos discursos significativos em geral ou apenas um jogo linguístico entre outros? (SOUZA, 2014, p. 91).

Para Blondel, uma coisa e outra. A filosofia pode ser encarada como sendo popular porque diz respeito à experiência de vida de todo e qualquer homem. Mas, é também técnica, porque sobrevive nos discursos controlados, rigorosos e técnicos dos que se podem dizer filósofos no sentido mais preciso do termo, ou seja, os especialistas.

Observadas essas três antinomias, uma questão se torna importante: em que elas se aproximam? O que as distingue e as unem em um bloco, além de sua evidente relação com a filosofia? Como afirma Galileu de Souza (2014), as antinomias que aparecem em todos os escritos blondelianos podem ser reduzidas a um problema fundamental: a crença na dualidade entre a reflexão e o real, o que será objeto direto de investigação em *Le point de départ de la recherche philosophique*.

A discussão apresentada por Maurice Blondel nos artigos de 1906, logo em seu início, atenta para um esforço em se abrir diálogo com correntes contemporâneas, tais como: as que se fundamentam na reflexão como ponto de partida da investigação filosófica, na atitude crítica e na intuição psicológica, cada uma delas repensadas pelo Filósofo da Ação. Essas doutrinas filosóficas presentes de modo forte na filosofia moderna sintetizam as inclinações filosóficas da época. Tais direções serão duramente criticadas por Maurice Blondel que elabora um programa de conhecimento ancorado na concretude da vida, na ação como princípio do qual deve partir a filosofia.

Sobre o ponto de partida da filosofia várias hipóteses são consideradas por Blondel (1997c). Indaga-se se a filosofia seria oriunda do senso comum e dos dados advindos dos sentidos. Dito de outra forma, viria a filosofia desse primeiro olhar descomprometido, das primeiras impressões do homem em contato com as coisas, com a realidade e com o mundo, como quer o empirismo e o intuicionismo? Ou então, a filosofia partiria dos dados positivos, objetivados pela ciência, como afirmam os positivistas? Ou ainda, em perspectiva racionalista, ela teria como origem os dados espontâneos da consciência? (BLONDEL, 1997c).

O entendimento blondeliano, já estabelecido pela *L'Action* (1893), é o de que filosofia e vida não podem ser compreendidos como sendo separados. A filosofia deve elaborar-se não no mundo das abstrações, das reflexões, em termos de uma linguagem fechada em si mesma e distante da prática, pelo contrário, ela é antes de qualquer coisa prática de vida inacabada, atrelada ao concreto, à ação. Num primeiro instante, em *Le point de départ de la recherche philosophique*, Maurice Blondel sustenta o intento de evitar que a filosofia fique aprisionada ao campo puramente

técnico, dificultando uma integração entre esta e a vida. Essa postura pode ser entendida como uma crítica aos filósofos realistas e kantistas da sua época, por tratarem a filosofia aparentemente de forma puramente ideal (PIMENTEL, 2008).

A forma com a qual Blondel, nos artigos de 1906, aborda a filosofia e expõe várias tendências filosóficas da época, coloca as bases daquilo que deseja de súbito tratar: da existência ou não de um estatuto científico da filosofia. A questão diz respeito à pergunta sobre se a filosofia traz consigo uma espécie de programa científico ou de conhecimento. A esse ponto, a filosofia parece percorrer os dois polos distintos que evidenciam a antinomia já referida há pouco:

Ao considerar as diversas doutrinas do passado ou do presente, tal dúvida parece, de fato, justificada e ainda, de direito, legítima. Por uma parte, se reconhece a qualidade de “filosóficas”, tratando-se dos maiores interesses do homem, a muitas considerações que supõe sem dúvida, naqueles que os propuseram, uma grande penetração de espírito, porém nada que exceda o alcance de uma atenção fragmentária e sem que nada ultrapasse as verdades óbvias. Por outra parte, os filósofos, aqueles que em sentido rigoroso, merecem esse título, tendem a revestir sempre seu pensamento de forma sistemática e a reduzir a universalidade dos problemas a uma unidade de uma doutrina tecnicamente específica. [...]. Por pouco que se reflita sobre essa anomalia se vê surgir uma dificuldade verdadeiramente embaraçante e que parece manter as condições essenciais da investigação filosófica: parece que o desacordo entre a matéria e a forma da ciência tem que ser inevitável. Por uma parte, com efeito, a filosofia sempre pretendeu exercer uma jurisdição universal, não pretendeu conhecer o todo, porém sim, conhecer acerca do todo; [...]. Por outra parte, a filosofia parece levada cada vez mais a restringir-se e especializar-se: por sua terminologia, pela natureza das questões que suscita, pela maneira como as trata, pelo conhecimento erudito. O filósofo ordinariamente parece adaptar o assunto universal que lhe preocupa a um método particular (BLONDEL, 1997c, p. 529 - 530).

Com isso, afirma-se que a filosofia interessa a todos, mas também que ela possui sua especificidade, relacionada com sua metodologia. Mais ainda, é apenas por respeitar essa especificidade que a filosofia pode ser entendida como uma obra de ciência (especializada) e vida (popular) ao mesmo tempo:

Blondel se alvitra [em *Le Point de Départ de la Recherche Philosophique*] à exposição e à justificação de duas teses interdependentes: a) a de que o conhecimento filosófico possui uma especificidade própria ou uma característica formal (racionalidade), expressa em suas exigências técnicas (metodologia), que determina de modo decisivo o início e a meta de sua pesquisa; b) a de que é somente por passar por essas exigências técnicas que o conhecimento filosófico pode fazer obra de ciência e de vida ao mesmo tempo (SOUZA, 2018, p. 121)

Antes, porém, de mostrar qual o verdadeiro ponto de partida da filosofia, indicará quais não o são. Várias correntes filosóficas respondem, com efeito, a esse questionamento, mas, segundo o filósofo de *Aix-en-Provence*, o fazem de forma inadequada, por apresentarem hipóteses que se mostrarão falsas, a respeito da gênese da filosofia. Assim, elencam-se algumas perguntas a serem investigadas a respeito da origem da filosofia: a filosofia viria exclusivamente da reflexão? Ou de uma atitude crítica? Ou de uma intuição psicológica?

Nas próximas páginas se acompanhará a investigação blondeliana das teses a respeito dos falsos pontos de partida da investigação filosófica, apresentando sua inconsistência.

4.2 OS FALSOS PONTOS DE PARTIDA DA INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA

Maurice Blondel, no final do primeiro dos dois artigos de 1906, vai em busca de identificar aqueles que seriam os falsos pontos de partida da investigação filosófica. Três são os questionamentos discutido de agora em diante: a) se a filosofia procede exclusivamente da reflexão; b) se a filosofia procede exclusivamente de uma atitude crítica; e c) se a filosofia procede de uma intuição psicológica (BLONDEL, 1997c). O presente texto se preocupa agora em apresentar em linhas gerais as fundamentações dessas três correntes filosóficas e mostrar os argumentos de Maurice Blondel no tocante às inconsistências dessas três falsas hipóteses.

4.2.1 Seria a reflexão o ponto de partida da investigação filosófica?

A tese que defende a reflexão como ponto de partida da filosofia apresenta alguns problemas sérios na sua estruturação. O maior deles seria responder ao seguinte questionamento: a reflexão é tão autossuficiente a ponto de poder isolar-se em si mesma e não levar em consideração sua relação com o mundo concreto e real? Como o isolamento da reflexão poderia representar o real concreto?

Seja o realismo, seja o idealismo absoluto (o de Hegel) coincidem em afirmar o ponto de partida da filosofia como sendo justamente a reflexão isolada. De fato, ao enunciar que conhecer é adequar o pensar ao ser, o realismo pressupõe uma fundamental separação entre reflexão e real, ainda que advogue que, de algum modo, pensar e ser devam coincidir – de outro modo não poderiam se adequar. Por outro

lado, o idealismo absoluto, apesar de supor que Ser e Pensar sejam o mesmo, constroem sua proposta filosófica sobre uma dialética que se mostra como esforço por superar a divisão entre ser e pensar que se experimenta, como se esta fosse uma aparência a ser superada (BLONDEL, 1997c). Em outros termos, para ser realista é preciso aderir ao monismo idealista que identifica ser e pensar, para ser idealista absoluto é preciso aderir ao dualismo realista e partir da presumida experiência da separação atual entre ser e pensar:

O idealismo absoluto não se sustenta sem transformar-se em um realismo absoluto, deveremos dizer agora que, para conservar a reflexão como única fonte da filosofia sem incorrer no perigo de privá-la de suas pretensões ontológicas, o realismo dualista entre ser e pensar, levado a suas extremas consequências, deve reconhecer que somente se justifica por meio de um monismo idealista, segundo o qual o pensar é adequado ao ser, dando condições para que se construa uma ontologia, apenas porque, de algum modo, deve coincidir com ele. [...]. A raiz comum entre dualismo realista e o monismo idealista está nessa coincidência, que, não obstante, permanece sempre racionalmente injustificada (SOUZA, 2018, p. 126 - 127).

Em qualquer dos dois casos, a filosofia começaria a partir de uma reflexão isolada do ser, e se completaria em sua identificação. Mas como explicar essa identificação de coisas isoladas sem a sua conexão em uma raiz comum? (BLONDEL, 1997c). Inicialmente isolada, a reflexão não poderia se reunir com o ser, senão por um milagre.

Dessa forma, poderia a filosofia vir somente da reflexão isolada? Seguramente não. Ancorar-se na reflexão unicamente significa cair no campo das generalidades e em noções ideais e abstratas. Quanto mais nos apegarmos ao caminho das abstrações mais longe ficamos do mundo concreto e real, ao qual só temos acesso por meio do que Blondel chamará de prospecção³⁰:

[...] todas as percepções, todas as reflexões, todas as investigações, [...] não existem em definitiva senão em função de atos postos à luz da prospecção. Uma filosofia que não dá conta de tal conhecimento e de tais atos faz somente se aproximar de uma sombra projetada e fragmentada, não ao corpo mesmo do ser, em sua solidez e integralidade. Ela não saberia alcançar senão a generalidade e idealidades (BLONDEL, 1997c, p. 538).

Assim, as incapacidades elencadas por Maurice Blondel contra essa teoria que põe a reflexão como ponto de partida exclusivo da investigação filosófica deixam

³⁰ Posteriormente o significado da prospecção será melhor esclarecido. Por ora, remeta-se ao que foi dito a respeito dela no capítulo anterior.

claras que a filosofia se sente obrigada a abdicar de uma gama de perspectivas que essa por si só detém. A ação, por exemplo, passa despercebida segundo essa corrente filosófica, assim como, a conexão entre pensamento e vida. O que se quer na verdade é evitar todo e qualquer pensamento que reduza a filosofia somente a um dos seus aspectos, nesse caso à reflexão.

Não podendo justificar o conhecimento como encontro, identificação ou adequação entre ser e pensar, a filosofia não poderia partir de uma reflexão isolada. Entretanto, e se houver a renúncia às pretensões cognoscitivas? A filosofia não poderia partir de uma reflexão isolada, contanto que se abdicasse de um conhecimento isolado? É disso que trata a segunda hipótese, investigada a seguir.

4.2.2 Seria a atitude crítica o ponto de partida da investigação filosófica?

A resposta de que a filosofia consistiria na pura reflexão, caracterizando-se por se constituir em uma atitude meramente crítica (como para o criticismo kantiano) é refutada também por Maurice Blondel. A novidade fica por conta do redirecionamento das perspectivas apresentadas por Kant³¹ que explica o conhecimento como resultado da ação da subjetividade, deslocando o eixo do objeto para o sujeito, no que será conhecido como criticismo³²: "[antes] o conhecimento se devia regular pelos objetos; [...]. Tentemos, uma vez, experimentar se não se resolverão melhor as tarefas da metafísica, admitindo que os objectos se deveriam regular pelo nosso conhecimento" (KANT, 2013, B. XVI, p. 10 - 20).

O termo "crítica designa, de fato, o projeto que não se propõe a extensão do conhecimento racional, mas sua legitimação. [...] implica ideia de separação, de discernimento" (BARAQUIN; LAFFITTE, 2007, p. 162). Kant inaugura uma nova visão na forma de se fazer filosofia, herdeira do humanismo italiano, do racionalismo francês e do empirismo inglês. O diferencial de Kant é aquele de ser capaz de elaborar uma nova síntese a partir de bases anteriores. Assim, esse filósofo, herdeiro do

³¹ O objetivo aqui não é fazer um estudo detalhado sobre Kant, mas levantar alguns aspectos do seu criticismo, mais especificamente centrado na Crítica da Razão Pura, para poder esclarecer o que Maurice Blondel considera como falso ponto de partida da investigação filosófica.

³² Para Ferrater Mora no seu Dicionário de Filosofia (2004, p. 621): "Dá-se este nome à teoria do conhecimento de Kant, por considerar-se que ela consiste fundamentalmente numa atitude crítica do conhecimento, ou da faculdade de conhecer. Num sentido mais geral, o criticismo é a tendência epistemológica que investiga as formas *a priori* que tornam possível o conhecimento. [...]. Também em Kant se encontra este criticismo quando ele afirma que 'a indiferença, a dúvida e, por último, uma severa crítica são sobretudo mostras de um pensamento profundo'".

humanismo, racionalismo e empirismo, teve a virtude de colher as essências desses pensamentos e acrescentar a eles traços próprios da sua visão de mundo e do seu filosofar.

O contexto filosófico é aquele marcado por posicionamentos racionalistas e empiristas. Tem-se, de um lado, a razão como critério de verdade e uma interpretação do conhecimento legítimo como dedução realizada a partir de ideias inatas e, do outro, a vivência – ou seja, a empiria psicofísica ou o resultado do uso dos sentidos – como o critério de verdade, se entendendo o conhecimento como fruto da indução ou, no máximo, como produto da dedução matemática. Diante dessas duas propostas, Kant se questiona se realmente haverá um conhecimento independente da experiência e, conseqüentemente, das impressões dos sentidos. Trata-se de distinguir entre conhecimento *a priori* (juízos analíticos) e conhecimento *a posteriori* (juízos sintéticos). O primeiro diz respeito a um tipo de conhecimento independente de toda prática e, portanto, puro, que em nada se mistura com os dados da experiência. O segundo seria aquele conhecimento que deriva dos dados da experiência, e, portanto, dos sentidos (KANT, 2013). Para Kant, o conhecimento se dá por meio de uma dinâmica relação entre sujeito e objeto. O entendimento se dá através de *juízos sintéticos a priori*, capazes de fazer progredir o conhecimento a partir da experiência (portanto, sintético) e, ao mesmo tempo, universais e necessários para todos (porque dizem respeito à forma universal de conhecer). Com essa definição, Kant lança as bases da ciência e do conhecimento humano. “É esse o problema geral da razão pura, questão ‘crítica’ por excelência, pois se trata de apurar os fundamentos e as condições de validade dos nossos conhecimentos” (BARAQUIN; LAFFITTE, 2007, p. 161).

Essa linha de compreensão conduzirá Kant a negar por um lado a metafísica, na compreensão de que essa não pode conhecer a natureza dos objetos, as coisas como são em si, e, por outro, o filósofo alemão chega à conclusão de que a ciência é sim um conhecimento válido³³, assegurando-se que a matemática e a física se credenciam a oferecer para a ciência um caminho seguro porque são baseadas nos

³³ Diz Kant no prefácio da segunda edição da Crítica da Razão Pura (2013, p.15): “Só o resultado permite imediatamente julgar se a elaboração dos conhecimentos pertencentes aos domínios próprios da razão segue ou não a via segura da ciência. Se após largos preparativos e prévias disposições, se cai em dificuldades ao chegar à meta, ou se, para a atingir, se volta atrás com frequência, tentando outros caminhos, ou ainda se não é possível alcançar unanimidade entre os diversos colaboradores, quanto ao modo como deverá prosseguir o trabalho comum, então poderemos ter a certeza que esse estudo está longe ainda de ter seguido a via segura da ciência. É apenas mero tateio, sendo já grande o mérito da razão em ter descoberto, de qualquer modo, esse caminho, mesmo à custa de renunciar a muito do que continha a finalidade proposta de início irreflectidamente”.

únicos métodos seguros e universais de conhecimento. Como consequência dessas afirmações, naturalmente surge a pergunta sobre a metafísica e a sua validade ou não³⁴. Segundo Kant (2013, p. 5 - 6), assim, a crítica cumpre sua missão, que consiste em pôr a razão em seu devido lugar:

Evidentemente que não é efeito de leviandade, mas do juízo amadurecido da época, que já não se deixa seduzir por um saber aparente; é um convite à razão para de novo empreender a mais difícil das suas tarefas, a do conhecimento de si mesma e da constituição de um tribunal que lhe assegure as pretensões legítimas e, em contrapartida, possa condenar-lhe todas as presunções infundadas; e tudo isto, não por decisão arbitrária, mas em nome das suas leis eternas e imutáveis. Esse tribunal outra coisa não é que a própria *Crítica da Razão Pura*. Por uma crítica assim, não entendo uma crítica de livros e de sistemas, mas da faculdade da razão em geral, com respeito a todos os conhecimentos a que pode aspirar, independentemente de toda a experiência; portanto, a solução do problema da possibilidade ou impossibilidade de uma metafísica em geral e a determinação tanto das suas fontes como da sua extensão e limites; tudo isto, contudo, a partir de princípios.

Apoiado no método matemático e físico, que causaram uma verdadeira revolução na forma de se fazer ciência, Kant quer também conduzir a metafísica a uma reviravolta na forma como se pensa a relação entre sujeito e objeto. A prioridade de agora em diante centra-se no sujeito capaz de regular o objeto. Aqui reside a diferença entre a metafísica tradicional e a metafísica kantiana. Em suma, só o sujeito transcendental é capaz de conhecer e de atribuir sentido ao mundo.

Um dos resultados dessa crítica da razão é que, já que não há modo de conhecer a coisa em si, todo conhecimento baseado em juízos sintéticos a priori é um reflexo de como as coisas são para o sujeito que conhece. A diferença entre conhecer e não conhecer não se baseia em um critério objetivo, mas é determinada pela conformação com o conhecimento subjetivo em geral. Conhecer cientificamente é se conformar a ele.

E quanto à filosofia? Cabe à crítica da razão manter as coisas assim, expurgando as pretensões abusivas que pretendem conhecer as coisas em si ou

³⁴ Segundo Kant (2013, B. XXIII, p. 23): “A tarefa desta crítica especulativa consiste neste ensaio de alterar o método que a metafísica até agora seguiu, operando assim nela uma revolução completa, segundo o exemplo dos geômetras e dos físicos. É um tratado acerca do método, não um sistema da própria ciência; porém, circunscreve-a totalmente, não só descrevendo o contorno dos seus limites, mas também toda a sua estrutura interna. É que a razão pura especulativa tem em si mesma a particularidade de medir exatamente a sua capacidade em função dos diversos modos como escolhe os objetos para os pensar, bem como enumerar completamente todas as diversas maneiras de pôr a si própria os problemas, podendo e devendo assim delinear o plano total de um sistema de metafísica”.

como é o ser em si mesmo. À filosofia não cabe conhecer objetivamente, mas zelar para que os limites impostos pela crítica não sejam infringidos, em uma postura meramente crítica. Mas, o que não é permitido à razão em seu uso especulativo o será em seu uso prático, já que o imperativo moral é tido como um fato da razão (BLONDEL, 1997c).

Deste modo, Maurice Blondel acusa o criticismo de negar que exista uma intuição intelectual objetiva em relação ao emprego da razão em seu uso especulativo, e resgatar sua possibilidade em relação ao seu uso prático, ou seja, de cometer um contrassenso. Por conseguinte, o Filósofo da Ação defende a teoria de que o criticismo resguardou o valor ontológico de uma parcela privilegiada do conhecimento, porque julgou ser possível apoiar-se na ação refletente do juízo como se ela desse acesso a uma intuição moral (BLONDEL, 1997c).

A isso, acrescenta-se as observações de Galileu de Souza (2018), que aponta para o fato de que esse resguardo ontológico – observado no que diz respeito ao imperativo moral – também pode ser constatado no que toca à estrutura do conhecimento individuada por Kant, já que a descoberta dessa estrutura é tida como um resultado objetivo da analítica transcendental³⁵:

[Por um lado] a razão pura no que concerne à sua aplicação prática é intuída como imperativo moral totalmente abstrato, como lei moral, e por outro a razão pura no [...] seu uso teórico é intuída como uma lei segundo a qual todo conhecimento fenomenal é possível (SOUZA, 2018, p. 132).

Assim, o que Kant julga impossível no que diz respeito aos objetos – conhecimento da coisa em si –, é entendido como possível no que concerne ao sujeito – conhecimento do sujeito em si:

[...] supõe-se como possível, além da intuição moral, uma intuição ou um conhecimento imediato (numênico) do sujeito no que concerne à estrutura de seu conhecimento – as formas da sensibilidade, as categorias do entendimento e as ideias da razão – e às leis de funcionamento da razão pura em seu uso teórico (SOUZA, 2018, p. 131).

Evidentemente, porém, o que ocorre com esse entendimento é que ele cria um problema parecido com aquele que ele quer resolver:

³⁵ Parte da crítica da razão pura em que se estuda a estrutura *a priori* que possibilita o conhecimento humano.

[...] a pesquisa filosófica surgiria e se sustentaria de modo legítimo somente dentro dos limites 'exclusivos' da razão pura e, em última análise, da apercepção transcendental. Mas o que não pode ser fornecido pela reflexão do objeto – ou seja, o ponto de partida da filosofia -, o poderia ser pela reflexão sobre o sujeito, lá onde ele aparece na pureza de sua autonomia, como lei moral e lei crítica – científica – para si mesmo? (SOUZA, 2018, p. 132).

Ora, nem as leis do emprego da razão em seu uso teórico, nem a ideia da moralidade, expressa no imperativo categórico, dão acesso ao sujeito real, por serem representações abstratas desse sujeito – entendido de modo transcendental – e da prática moral real e concreta (SOUZA, 2018). A proposta do criticismo kantiano sobre o ponto de partida da investigação filosófica não se sustenta, aprisionando o pensar filosófico no campo das abstrações:

Aqui ainda a filosofia é faltosa de um ponto de partida distinto e original: ela começa a partir das formas derivadas da reflexão e da ação. Permanece sob a influência dos resultados do esforço anterior do qual ela própria provém, em vez de se ligar a esse seu esforço inicial (BLONDEL, 1997c, p. 541).

Assim, para Blondel, é preciso observar esse esforço inicial, onde ação e reflexão se relacionam e não se contentar apenas com os resultados tardios desse esforço, como são as ciências e a moral científica (a ética). Isso observado, chega o momento de considerar a terceira resposta elencada por Blondel como possível solução para o problema do ponto de partida da investigação filosófica.

4.2.3 Seria a intuição psicológica o ponto de partida da filosofia?

O terceiro e último questionamento feito por Maurice Blondel na obra *Le point de départ de la recherche philosophique* (1906) que versa sobre os falsos pontos de partidas da investigação filosófica discute se a filosofia não teria sua origem na intuição intelectual. Ainda que não se refira explicitamente a ele, Blondel (1997c) parece aqui se referir ao intuicionismo de Henri Bergson³⁶.

Sua tese de doutorado de título *Essai sur les données immédiates de la conscience* (1889) se insere num contexto histórico marcado pelo positivismo do final

³⁶ Como observamos no caso de Kant, também aqui não é a intenção desse trabalho aprofundar detalhadamente as obras de Henri Bergson, mas fornecer elementos que contribuam para uma melhor compreensão do que ele entende por intuição psicológica. As obras que serão apresentadas trazem ingredientes considerados imprescindíveis para poder se compreender a crítica feita por Maurice Blondel ao intuicionismo, também o bergsoniano, como se verá adiante.

do séc. XIX, que apresentava os fenômenos humanos e sociais como submissos ao determinismo que marca e rege os fatos do mundo físico. Por isso, Henri Bergson tem a precaução de distinguir entre duas realidades: a do mundo exterior e a do mundo interior. A primeira é aquela onde se situam os objetos materiais descontínuos, manifestada pela linguagem e, portanto, de domínio científico. Nela está a ordem da homogeneidade do espaço, extensão, quantidade e simultaneidade. Na segunda, está presente a ordem interior da consciência e, por conseguinte, o mundo psicológico. Nessa última se faz presente a ordem heterogênea da duração, expressa através do tempo interior, da inextensão e da qualidade (BERGSON, 1948).

Assim, não se pode explicar com a ordem exterior (ciência) o que é pertencente à ordem interior (consciência), da mesma forma que a ordem interior nem sempre bate com os dados da ciência³⁷. O grande erro apontado por Henri Bergson ao pensamento da época é aquele de confundir arbitrariamente inextensão por extensão, qualidade por quantidade. Assim, seguindo essa tese, não se pode explicar o tempo vivido (heterogêneo) que é de duração interior com o tempo exterior, que é uma projeção simbólica no espaço homogêneo. Ademais, a consciência se caracteriza enquanto é qualidade pura, duração e, por fim, liberdade (HUISMAN, 2000).

Outra obra de Henri Bergson que não pode passar despercebida é *L'évolution créatrice* (1907). A princípio, esse filósofo parece aderir à teoria de Spencer que admitia o evolucionismo, porém, logo a ela se opõe veementemente, apresentando sua teoria. Escreve Henri Bergson (2010, p. 12):

Trocariam o falso evolucionismo de Spencer – que consiste em recortar a realidade atual, já evoluída, em pequenos pedaços, igualmente evoluídos; em seguida, recompô-la com esses fragmentos, oferecendo antecipadamente tudo o que se quer explicar – por um evolucionismo verdadeiro, no qual a realidade seria seguida em sua geração e em seu crescimento.

³⁷ Henri Bergson nas suas *Aulas de Psicologia e de Metafísica* (2014, p. 7 - 8) reforça as ideias trabalhadas acima da seguinte forma: “Essa simples observação é suficiente para sugerir-nos que os fenômenos chamados de psicológicos não podem ser conhecidos pelos sentidos. Então, como temos conhecimentos deles? Por uma faculdade especial, que teremos oportunidade de estudar com detalhes e que se chama consciência. É ela que nos informa que estamos tristes ou que estamos alegres, que tomamos uma resolução, que nossos pensamentos se voltam para um determinado bem. A consciência é, portanto, uma faculdade de observação interior. É como uma luz projetada sobre os fatos dessa ordem particular que são chamados de psicológicos. A consciência, como falaremos mais adiante, é essa nossa faculdade ou esse nosso poder de conhecermos a nós mesmos. É um sentido interno. – Portanto, ao passo que os fatos do mundo físico são conhecidos pelos nossos sentidos, os fatos psicológicos só podem ser percebidos pela consciência”.

Aqui encontra-se duas posturas distintas na forma com a qual se compreende o evolucionismo. De um lado aquele que representa a vida como puramente mecânica, do outro, a representação da força psíquica como evolução natural e ascendente da vida do homem, e que o impulsiona a evoluir espiritualmente³⁸. De acordo com essa perspectiva, existe um impulso vital na natureza; e o homem por suas características, dentre elas a inteligência, torna-se herdeiro dessa força propulsora, podendo agir e adquirir conhecimento sobre o mundo e a realidade existencial que o cerca.

No texto *La pensée et le mouvant* (2005), constituído de dois ensaios, Henri Bergson tem por intenção apresentar um método a se recomendar aos filósofos. Em um primeiro momento do texto, *La pensée*, Bergson lança um ataque aos sistemas filosóficos que, segundo ele, negligenciam a importância do tempo, que deve ser pensado como a sucessão do estado de consciência, ou como ficou conhecido na sua filosofia: a duração. O segundo ensaio, *Le mouvant*, faz uma comparação entre os modos de conhecimento: intuitivo e intelectual. Eis o que diz Henri Bergson (2005, p. 224):

Nossa iniciação no verdadeiro método filosófico data do dia em que rejeitamos as soluções verbais, tendo encontrado na vida interior um primeiro campo de experiência. Todo o progresso posterior foi um alargamento desse campo. Estender logicamente uma conclusão, aplicá-la a outros objetos sem ter realmente alargado o círculo de suas investigações, é uma inclinação natural do espírito humano, mas à qual é preciso não ceder nunca. A isto se abandona ingenuamente a filosofia quando ela é dialética pura, isto é, tentativa para construir uma metafísica com os conhecimentos rudimentares que se encontram armazenados na linguagem. Ela continua a fazê-lo quando erige conclusões tiradas de certos fatos em “princípios gerais” aplicáveis ao resto das coisas. Toda a nossa atividade foi um protesto contra essa maneira de filosofar.

Essa fundamentação expõe o método filosófico de Henri Bergson. A partir desses dados, Maurice Blondel elabora sua crítica à intuição psicológica, pensada

³⁸ Henri Bergson na obra *A evolução criadora* (2010, p. 7) introduz seu texto com a seguinte declaração: “a história da evolução da vida, por mais incompleta que ainda seja, deixa-nos entrever como a inteligência constituiu-se por um progresso ininterrupto, ao longo de uma linha que ascende, passando pela série dos Vertebrados, até ao homem. Ela nos mostra, na faculdade de compreender, um anexo à faculdade de agir, uma adaptação cada vez mais precisa, cada vez mais complexa e maleável, da consciência dos seres vivos quanto às condições de existência que lhes foram colocadas. Daí resulta como consequência que a nossa inteligência, no sentido estrito da palavra, é destinada a assegurar a inserção perfeita de nosso corpo no seu meio, a representar as relações das coisas exteriores entre si e, enfim, a pensar a matéria. Tal será, com efeito, uma das conclusões do presente ensaio”.

como ponto de partida da investigação filosófica³⁹. A terceira resposta a ser enfrentada, assim, afirma que a filosofia partiria de uma intuição, resultado do “esforço por apreender a vida do espírito em seu estado primitivo, no contato fecundo entre coisas e consciência” (SOUZA, 2018, p. 133).

Porém, voltar ao mais primitivo do estado de espírito através da intuição, não significaria deixar de lado o pensar e a reflexão sobre a realidade mesma da coisa? Como se pode inicialmente utilizar a reflexão como instrumento de aproximação da intuição das coisas mesmas e, depois, afirmar que ela não passa de uma usurpação? Seria como subir em uma escada e, depois de chegar ao seu topo, querer pairar no ar sem ela.

Uma das conclusões que se tira é que a partir dessa ótica a filosofia é conduzida a um projeto de conhecimento que tem como meta isolar-se em uma intuição completamente desprovida do sentido que só a reflexão pode fornecer em seu esforço de traduzir conceitualmente a experiência, tornando-a inteligível. Defender a intuição psicológica como ponto de partida da investigação filosófica é o mesmo que separar pensamento de ação. Para Maurice Blondel não se pode em hipótese alguma separar reflexão (pensar-agente) de prospecção (ação-pensante) e vice-versa, porque: “viver é realizar a unidade entre pensamento e ação” (BLONDEL, 1997c, p. 368), entre reflexão e prospecção. “É preciso completar a teoria do pensar-agente (reflexão) pela prática da ação-pensante (prospecção)” (SOUZA, 2018, p. 134).

Enfim, a crítica de Maurice Blondel a esses três falsos pontos de partida da investigação filosófica não tem a intenção de dizer que se deva abandonar a reflexão analítica ou a intuição prática e sintética; pelo contrário, reflexão e prospecção, pensamento e prática fazem parte de uma mesma estrutura comum: a vida humana.

Indicada a crítica a respeito dos falsos pontos de partida da filosofia, chega o momento de considerar o seu verdadeiro início. No segundo artigo da obra *Le point de départ de la recherche philosophique* (1906), Maurice Blondel apresenta o seu pensamento no tocante à relação entre pensamento e vida, sendo, sua síntese, expressa através da integração entre reflexão e prospecção.

Todas as relações múltiplas experimentadas pelo homem são pensadas e vividas dentro de uma realidade na qual estamos imersos e da qual somos

³⁹ Maurice Blondel (1997c, p. 542, nota 2) chama a atenção do leitor que a crítica feita a Henri Bergson não é extensiva a todo o seu pensamento e as suas tendências, mas apenas frisa-se em um dos aspectos no qual esse pensamento pode ser considerado.

gradativamente conscientes. Porém, essa realidade não pode ser pensada separando reflexão e prospecção. É por meio da reflexão e da prospecção que se pode elucidar a própria experiência vital e, em decorrência disso, galgar o progresso da vida. É o que se verá a seguir.

5 A FILOSOFIA COMO TAREFA: REFLEXÃO E PROSPECÇÃO

A conclusão que se tira até então é que a filosofia não poderia ser entendida, como nenhuma outra forma de conhecimento, somente como reflexão, nem simplesmente atitude crítica ou ainda intuição psicológica. Ora, o que poderia ser então a filosofia? Qual seria o ponto de partida da investigação filosófica?

Para responder a essa interrogação, O Filósofo da Ação lança mão de dois termos caríssimos a sua filosofia: reflexão e prospecção. A partir deles compreender-se-á seu programa filosófico, que apresenta a filosofia como uma tarefa, ou seja, um projeto de realização (SOUZA, 2018).

A noção de prospecção refere-se à prática vivida, o conhecimento direto e intuitivo que se orienta para a ação, ou seja, o conhecimento conhecedor e atuante. A prospecção é a capacidade de resumir num ato de aparência simples um grande número de experiências passadas, sob a inspiração de um grande número de ideias e de movimentos futuros. Já por reflexão entende-se a especulação sobre o viver e o agir, um conhecimento indireto, do já atuado, uma retrospectiva do já vivido e realizado. Deste modo, a prospecção se orienta para o *individuum ineffabile* e a reflexão para o *ens generalissimum* (BLONDEL, 1997c).

Pela reflexão se representa o já experimentado, o já acontecido, o já atuado. É ela uma análise retrospectiva de acontecimentos passados, resultando sempre em uma elucidação da própria vida, ou seja, em um paulatino processo de compreensão das condições, dos modos e dos fins da experiência humana. Nesse aspecto, os conceitos são uma cristalização do já vivido e atuado, de modo a simplificá-lo, permitindo que a inteligência possa colher um seu esquema ou esboço, símbolo de sua ordem ou inteligibilidade, que, por sua vez, retroalimenta a própria experiência. Por seu turno, a prospecção ou intuição prática é entendida como um conhecimento direto. É um conhecimento sintético que acompanha a ação prática, constituindo uma espécie de familiaridade do homem com sua experiência. Porém, convém deixar claro que para Maurice Blondel essa distinção entre reflexão e prospecção não se dá de fato, mas apenas é um modo de se aproximar o que ele chamará de conhecimento em ato.

Querendo evidenciar a impossibilidade de separar reflexão e prospecção, Álvaro Pimentel (2008, p. 64) afirma que ambas contribuem para um alargamento de horizontes do conhecimento:

Quando se considera a reflexão analítica sobre a vida, encontra-se a prospecção já presente como o conhecimento próprio do vivido; quando se considera a prospecção em sua síntese sempre apontada para o devir e o fim, evidencia-se o papel insubstituível da reflexão analítica para a realização deste fim, no presente do sujeito que age.

Seria impossível separar no campo existencial a reflexão e a prospecção porque elas são aspectos diversos da mesma realidade; não podem isolar-se uma da outra porque são integradas no conhecimento em ato, que é fruto de sua relação dinâmica. O motor da reflexão é a prática e o motor da prática é a reflexão. O resultado desses dois aspectos distintos da atividade cognoscitiva – todavia, inseparáveis intrinsecamente –, o conhecimento em ato, possui uma finalidade bem precisa: a realização da ação (SOUZA, 2014).

Estando assim as coisas, Blondel conclui que a resposta para a pergunta sobre o verdadeiro ponto de partida da filosofia, deva levar em conta a estrutura do conhecimento em ato. A este respeito, sintetiza Galileu de Souza (2018, p. 136):

Podemos afirmar [sobre *Le Point de Départ de la Recherche Philosophique*] com segurança algumas conclusões: 1) A filosofia não pode proceder a partir da reflexão isolada, porque daí não se pode tocar nenhum ponto de partida concreto ou real, mas apenas representações abstratas. 2) A filosofia não pode proceder a partir da prospecção isolada, porque é impossível isolá-la, a não ser transformando-a em uma espécie de reflexão bastarda (ideia da prospecção), que, em fins de conta, deveria conduzir não só ao agnosticismo, mas rigorosamente à inconsciência, de modo que o ponto de chegada (a inconsciência) destruiria o ponto de partida da pesquisa (a pretendida prospecção). 3) A filosofia, ademais, não pode se propor como meta de seu esforço inicial a criação de uma relação, anteriormente não existente, entre prospecção e reflexão, ação inteligente e inteligência agente, porque isso pressuporia sempre um modo de interpretar a ação como sendo equivalente à ideia da ação e de especular sobre entidades e generalidades isoladas. 4) Por fim, todas as doutrinas revistas até aqui parecem compartilhar o vício comum de subordinar a pesquisa filosófica ao “conhecimento pelo conhecimento e para o conhecimento” (*Le point de départ*, p. 546). Mesmo aquelas que têm como pretensão subordinar a teoria à prática “se apresentam ainda sob os traços de uma teoria da qual é preciso dizer que é ‘um fim em si’ e um ‘meio para si mesma’” (*Le point de départ*, p. 546 - 547).

Em filosofia, o que está em consideração é a vida concreta, a realidade vivida pelo sujeito enquanto a percebe como voluntária e necessária no arco da sua existência. Faz-se necessário dizer, ainda, que a ação humana como tal precisa ser vista não de modo isolado, mas em seu todo. Isso não significa, por outro lado, desvalorizar o estudo dos atos singulares. A filosofia só tem seu início no momento em que o homem procura elucidar seu agir concreto e inteligente (prospectivo) por meio de uma reflexão que o enriquecendo, enriquece-se a si mesma em virtude dele:

“O que o filósofo estabelece é, justamente, que esse ritmo regressivo e prospectivo é o que mantém o equilíbrio humano, um equilíbrio em movimento, delicado e belo” (PIMENTEL, 2008, p. 149).

Como a vida humana não é nunca só pensamento ou só prática isolados, o estudo da ação precisa considerá-los conjuntamente. No entanto, evitando outro perigo, é preciso saber diferenciar ação e ideia da ação, ou seja, o nosso agir (ação) e a nossa reflexão posterior sobre ele (ideia da ação). Em síntese, nas palavras do próprio filósofo de Aix-en-Provence: “a ação e a ideia de ação não são equivalentes, o praticante não pode dispensar de pensar e o pensador de praticar. De certo modo, poderíamos dizer que a ciência da filosofia não se distingue da filosofia da vida” (BLONDEL, 1997c, p. 562).

Nesse sentido, a contribuição de Maurice Blondel e sua Filosofia da Ação para o debate filosófico é de grande valia. Por seu intermédio, compreende-se a filosofia não como algo alheio ao homem, uma mera e vazia especulação ou jogo linguístico, mas como o exercício da autocompreensão humana da sua própria existência; a tentativa mais radical de aprofundar sua elucidação experiencial, ou seja, tornar mais claro a relação entre pensar e ser, que se realiza na ação. A filosofia é compreendida como um movimento constante, porque a vida é dinâmica e suscita sempre novidades, assim como questões fundamentais que emergem em épocas e contextos diferentes. Seguindo essa linha, filosofar é “formular adequadamente os problemas, no contato com o chão da experiência, para encaminhar o pensamento às soluções efetivas” (PIMENTEL, 2012, p. 149).

Da relação entre prospecção e reflexão nasce o filosofar, “que é o exercício da autocompreensão da condição humana situada na história” (PIMENTEL, 2012, p. 149). Para Maurice Blondel (1997c, p. 559), a filosofia cumpre o papel de elucidar a vida e ela “verdadeiramente começa quando [...] se faz praticante”. A partir dessa perspectiva, a filosofia seria a elucidação da experiência humana e, conseqüentemente, o cumprimento e exercício de uma tarefa, que consiste não só em explicar a vida, mas fazê-la:

Para o homem, com efeito, a vida não é a vida sem o pensar, assim como, o pensar não é o pensar sem a vida. É necessário, pois, servir-se do que se é e do que se tem para conhecer e servir-se do que se conhece para ser e para ter mais, sem que, nessa propulsão alternativa - como aquela de uma roda que gira avançando – o movimento cíclico possa se completar em ciclo, ou seja, sem que a reflexão especulativa e a prospecção prática se reencontrem e coincidam desde já. [...]. A filosofia visa, num primeiro instante, não somente a explicar nossa vida, mas fazê-la. [...]. Ela é algo do que nos faz ser. Pode-se dizer que ela nasce do esforço que faz o homem à procura de si mesmo (BLONDEL, 1997c, p. 562).

Portanto, “a prospecção torna-se estritamente filosófica somente quando se propõe como tarefa inicial reintegrar nela todas as conquistas fragmentárias da reflexão” (BLONDEL, 1997c, p. 549). Nas palavras do próprio Maurice Blondel, “é na ação onde se faz necessário colocar a filosofia, porque é nela onde se encontra o centro da vida” (BLONDEL, 1996, p. 15).

Desta forma, é esclarecida a afirmação da filosofia como sendo a elucidação da própria vivência, o cumprimento e exercício de uma tarefa (SOUZA, 2018). Ela deve partir da experiência do viver e com ela contribuir, superando o preconceito intelectualista que entende a filosofia como sendo um conhecer por conhecer:

[...] a filosofia [...] é a vida mesma tomando consciência e direção de si, atribuindo ao pensar todo o seu papel e nada além de seu papel legítimo, tendendo à equação entre conhecimento e existência, e desenvolvendo simultaneamente a realidade de nosso ser entre os seres e a verdade dos seres em nós. A consideração do aspecto especulativo nos conduzirá, pois, a verdade do aspecto prático; a consideração do aspecto prático nos mostrará a realidade do aspecto especulativo e o valor substancial do pensamento (BLONDEL, 1997c, p. 549 - 550).

Assim, entre descrever a vida e fazê-la, entre especulação e prática como paisagens de uma mesma fotografia (pensada aqui como síntese dos elementos destacados na paisagem), a filosofia teria como tarefa, partindo do estado de integralização e dinamicidade entre reflexão e prospecção, lapidar o conhecimento em ato, mostrando-o como uma síntese entre reflexão e prospecção que compõe a ação em sua inteireza, já que a filosofia tem como “objeto de estudo próprio, a ação” (BLONDEL, 1997c, p. 556). A filosofia encontra seu ponto de equilíbrio no exercício da reflexão pela prospecção e da prospecção pela reflexão, nascendo assim o conhecimento em ato:

As condições metódico-formais da reflexão e da prospecção asseguram que essas se exijam reciprocamente, como de fato se exigem realmente, por uma sorte de circunsessão, que é o conhecimento em ato. Nele, a reflexão e a prospecção estritamente filosóficas se exigem mutuamente. No conhecimento em ato, a prospecção se faz sob a luz da reflexão e essa conhece sob o amparo da prospecção. Fiel a essas condições, a filosofia encontra seu equilíbrio (SOUZA, 2018, p. 139).

Lembrando da pergunta inicial que põe em movimento filosófico *Le point de départ de la recherche philosophique* (1906), ou seja, sobre se a filosofia seria uma disciplina técnica, que se trabalha mediante um método preciso, uma atividade de especialistas, ou se seria um trabalho comum e intrínseco à vida humana, chegamos a um entendimento mais completo da resposta de Maurice Blondel, para o qual era verdade uma coisa e outra. A resposta é simples: a “ciência” filosófica e a vida humana se integram e se complementam mutuamente, são realidades inseparáveis. Por isso, seu programa filosófico parte da reflexão e da prospecção como perspectivas do filosofar:

A filosofia, inicialmente, visa não somente a explicar nossa vida, mas a fazê-la, não somente a exprimir os seres, mas a incorporá-los a ela e a assimilar-se a eles: ela é do real no real; ela não se orienta na contramão, ao lado ou de fora; mas ela vai no sentido da corrente; ela aí se mistura, ela a aumenta; ela é algo do que nos faz ser; pode-se, pois, dizer que ela nasce do esforço que faz o homem em busca de si mesmo (BLONDEL, 1997c, p. 562).

Por fim, feitas as devidas considerações sobre a filosofia blondeliana e as duas obras trabalhadas até o presente, a pesquisa busca nesse momento mostrar como a perspectiva filosófica de Maurice Blondel – Filosofia da Ação -, que compreende a ação como centro da vida, poderia ser aplicada nas aulas de filosofia do EM. A seguir, propõe-se um esboço da intenção aí implícita.

6 A TAREFA DA FILOSOFIA NA ESCOLA

Chegamos a algumas conclusões que servem de pontos cardeais a qualquer tentativa de fazer filosofia. Em síntese, podemos resumi-las no seguinte: filosofar é fazer uma experiência de filosofia na qual prospecção e reflexão se retroalimentam, de tal modo que o exercício da filosofia não se resume em uma reflexão sobre o que quer que seja e por mais ampla que seja, mas um fazer a vida humana, “[...] um esforço do homem em buscar a si mesmo” (BLONDEL, 1997c, p. 562).

O leitor dos artigos blondelianos de 1906 se dá conta que a filosofia não pode ancorar-se somente na reflexão, mas o conhecimento filosófico é abertura à vida concreta, de modo que essa empreitada só é possível por meio da integração entre pensamento e vida, que se dá na ação. Ela, com efeito, representa a síntese do que é o homem de fato. Eis aí o lugar de onde parte a filosofia: da ação humana que se realiza pela retroalimentação entre prospecção e reflexão. E, assim, dizer que a filosofia é uma tarefa equivale a dizer que ela tem por objetivo contribuir para essa interação, que pode ser realizada pelo homem mais simples, ainda que ele não seja um filósofo, ainda que quanto mais ele tenha consciência dessa dinâmica, mais possa contribuir com seu cumprimento, revestindo-se do mérito do filósofo.

A pesquisa filosófica não pode prescindir do empenho por integrar vida especulativa e vida prática, pois sua missão é articular reflexão e prospecção como conhecimentos que se apelam entre si e se promovem mutuamente. O programa filosófico blondeliano, assim, objetiva apontar para uma filosofia não atrelada ao campo das abstrações e generalizações; não refém de uma linguagem puramente técnica e afastada da vida concreta.

Isso posto, outra conclusão, agora aplicada a qualquer ensino de filosofia, logo se deve deduzir: não é possível ensinar filosofia sem que se reproduza esta dinâmica relação por meio da qual se dá a elucidação da experiência em vista da realização da vida humana. A filosofia combina, sem confundir, as exigências da reflexão e o seu comprometimento prático. A vivência filosófica não se faz isoladamente, em uma pura especulação. Dito de outra maneira, é necessário combater a falsificação da filosofia, tirando-a das altas montanhas e dos elevados palácios das ideias, nos quais às vezes é feita refém, e trazê-la para as planícies do mundo, onde as coisas de fato se dão e acontecem (PIMENTEL, 2008). É preciso, enfim, fazer isso na escola, inclusive no EM.

A proposta prática que será apresentada a seguir nesta dissertação, assumiu como objetivo proporcionar uma prática filosófica a estudantes do EM, levando em conta a sua própria imersão existencial, o que também contribuiu para o melhoramento da prática docente não só do pesquisador que a pôs em prática, mas de todos aqueles que, também convencidos de sua eficácia, no futuro desejem reproduzir a vivência a ser descrita.

Os encontros, sob a forma de seminários (ADLER; VAN DOREN, 2010), buscaram apresentar uma experiência de filosofia pelo prisma do sentido da existência humana, construindo sempre uma ponte entre a situação de vida dos alunos-participantes e os temas considerados. Daí as questões sobre educação escolar, filosofia e sentido da vida. Assim, a proposta caracteriza-se por tirar a filosofia do mundo abstrato das teorias e conceitos e trazê-la para o dia a dia dos alunos, organizando um espaço onde eles podem refletir temas relevantes ao seu cotidiano e relacioná-lo com o sentido da vida. É o que será exposto a seguir.

PARTE II: PESQUISA-AÇÃO

7 A PRÁTICA PARA UMA FILOSOFIA COMO TAREFA: UM CONVITE BLONDELIANO À ESCOLA

A investigação, referida na última seção e que é descrita na atual, foi realizada com estudantes da Escola Estadual Prof. Antônio Aladim de Araújo - Caicó-RN, surgida a partir do Mestrado Profissional que tem incentivado práticas e inovações docentes quanto ao modo de se trabalhar a filosofia no EM. Com ciência do desafio, procurou-se uma proposta pedagógico-filosófica que viesse servir de guia para o desenvolvimento de uma ação nesse estágio de ensino. Para tanto, três pressupostos deveriam ser respeitados: 1) a proposta deveria ser fundamentada na compreensão blondeliana de filosofia, ou seja, na filosofia entendida como uma tarefa; 2) conseqüentemente, suas estratégias deveriam favorecer o exercício de uma experiência filosófica; 3) a proposta deveria resultar um modelo a poder ser reproduzido posteriormente, tendo como meta o melhoramento das práticas pedagógico-filosóficas do próprio pesquisador, o que se enquadra nos moldes de uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005).

Para sua implementação seguiu-se alguns passos bem precisos, dentre eles: a delimitação do material a ser estudado, com a coleta e leitura de textos específicos de Blondel que pudessem conduzir ao entendimento da perspectiva filosófica a ser adotada – cujos resultados foram apresentados anteriormente –, bem com a escolha dos métodos e técnicas a serem utilizados na investigação; e a confecção do projeto e idealização de como seria a intervenção prática.

Nessa perspectiva, elegeu-se duas obras do autor, a saber: *L'Action* (1893) e *Le point de départ de la recherche philosophique* (1906). Em seguida, já que a intervenção deveria ser realizada de modo a provocar os participantes ao exercício de um pensar que ilumina suas práticas, foi escolhida a técnica das discussões ao estilo de seminários, aplicável perfeitamente em sala de aula, nos moldes propostos por Mortimer Adler (2014). Assim, tratava-se de promover debates, orientados por um especialista (professor) que cuide para que as argumentações não desviem do foco do estudo, estimulados por perguntas capazes de provocar nos participantes exercícios de elucidação das suas próprias experiências de vida. Decidiu-se que o quantitativo de alunos no projeto somaria 16 (dezesesseis) pessoas, distribuídas paritariamente entre primeiros anos A e B e segundos anos A e B, dos dois sexos, e tendo o interesse na participação como sendo também um critério de inclusão.

Eis o desafio: mostrar aos alunos que a filosofia gravita o ponto de equilíbrio entre reflexão e ação (prospectiva). Busca-se na verdade suscitar nesses alunos o interesse em se fazer uma vivência filosófica, talvez de modo bem diferente daquilo que estão acostumados a fazer em sala de aula. O projeto seria um momento único para se vivenciar a filosofia como experiência de vida, como realização de uma tarefa existencial e não como algo distante da realidade dos estudantes, envolvendo concepções puramente abstratas.

Mas, como avaliar tal empreendimento? Como verificar que os alunos teriam de fato realizado uma experiência filosófica? Pensou-se em duas estratégias: que os alunos pudessem registrar os resultados de seu exercício filosófico, respondendo em um fichário às perguntas provocadoras de cada encontro; e que os encontros fossem registrados, seja por gravação em áudio, seja por meio de notas do pesquisador-responsável referente ao exercício filosófico neles realizado, no momento do encontro ou depois dele (por meio da análise dos áudios). A análise das vivências seria realizada pelo método fenomenológico, enquanto os textos seriam submetidos ao método da análise temática.

Assim, em síntese, como ficará claro logo mais, essa investigação assume as características de uma pesquisa-ação, procurando um melhoramento da prática docente em filosofia no EM. Sua abordagem será qualitativa, utilizando-se de análise temática e fenomenológica, respectivamente para o tratamento dos seus registros escritos e das suas vivências.

Por fim, o texto que segue considerará as seguintes subdivisões: a) *Reconhecimento* – onde se procurará caracterizar a escola – campo de atuação da proposta –, os sujeitos da pesquisa e o próprio pesquisador (e sua experiência); se indicará a intencionalidade e o foco temático; e, por fim, se descreverá a metodologia. b) *Descrição da proposta*, análise dos dados e discussão dos resultados. c) *Considerações*, onde serão sintetizados algumas conclusões dessa etapa da pesquisa.

7.1 RECONHECIMENTO

Nesta seção será descrito o campo de investigação, o que incluirá uma apresentação da Escola-alvo, as práticas atuais adotadas no ensino de filosofia e os

programas de apoio, bem como também se caracterizará os participantes da pesquisa e o pesquisador-responsável.

7.1.1 Da situação

Sendo completamente dirigida e realizada pelo pesquisador-responsável, o Prof. Emerson Araújo de Medeiros, essa proposta foi efetivada na Escola Estadual Prof. Antônio Aladim de Araújo – EEAAA. Essa Instituição pública está localizada na Rua Tancredo Neves, S/N, Bairro Boa Passagem, zona urbana do município de Caicó-RN. Porém, desde abril de 2017, a escola encontra-se interditada pelo Corpo de Bombeiros, passando a ter como endereço a Rua Zeco Diniz, S/N, Bairro Penedo, Caicó-RN, local onde funciona o Centro Educacional José Augusto – CEJA. Devido aos problemas detectados na estrutura física da referida instituição, destaca-se o atraso no início do período letivo nos anos de 2017 e 2018. O motivo foi a falta de um espaço para funcionar e a dificuldade de logística em conduzir esses estudantes ao centro da cidade. Tal fator, também foi determinante para a implementação da atual proposta, já que esta teve que se adequar às contingências do calendário, não podendo ser realizada por um tempo superior a um mês.

A escola é a única unidade de ensino do Estado do Rio Grande do Norte localizada na zona norte da cidade, compreende os bairros da Boa Passagem, Samanaú, Salviano Santos, Nova Caicó, Alto da boa Vista, Serrote Branco, Recreio, Vila do Príncipe e Darci Fonseca, assim como, alunos da zona rural, especialmente o Distrito de Laginhas.

Essa unidade de ensino faz parte da jurisdição da 10^a. Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC), e foi fundada no mês de março do ano de 1975 por meio do decreto de Lei nº 7.315, do governador Tarcísio Maia.

A escola atende às modalidades do Novo EM, modalidade PROMÉDIO (337 alunos, turno matutino), Ensino Fundamental, anos finais (215 alunos, turno vespertino) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) Ensino Médio Noturno (65 alunos, turno noturno). Assim, os alunos somam um total de 617 pessoas. Após dois anos de muita espera, a escola encontra-se em fase de reconstrução e a previsão de retornar para sua sede própria (zona norte de Caicó) é para agosto de 2019, quando terá início o terceiro bimestre.

Um fato se evidencia perante todas essas adversidades: a Escola Estadual Prof. Antônio Aladim de Araújo tem conseguido bons índices de aprovação dos seus alunos no ENEM, fato que tem sido motivo de satisfação e estímulo para toda a sua comunidade escolar. Acredita-se que esse momento de dificuldade e êxodo tem servido para um maior empenho por parte de todos os funcionários, gestão e corpo docente no tocante ao comprometimento e seriedade quanto ao processo de ensino e aprendizagem. Um exemplo disso é que, mesmo sem local para receber os discentes em 2018, procurou-se espaço em Igrejas na zona norte de Caicó e os terceiros anos não tiveram perda alguma.

A instituição disponibiliza aos alunos vários projetos educativos em parceria com as Universidades e Instituto, dentre eles: PIBIC da UERN e IFRN e a UFRN com PIBID e Residência Pedagógica, além de projetos desenvolvidos no contra turno por professores da referida escola.

Afunilando um pouco as perspectivas desse trabalho gostar-se-ia de focar um pouco mais sobre o ensino de filosofia na educação básica, mais especificamente na Escola Estadual Prof. Antônio Aladim de Araújo. A cada três anos, tem-se feito a escolha do livro didático no ensino médio. Trabalhou-se na escola os livros: *Filosofando* (ARANHA; MARTINS, 2009) *Filosofia, experiência do pensamento* (GALLO, 2014) e, desde o ano passado, *Fundamentos de Filosofia* (COTRIM; FERNANDES, 2017). Ou seja, procurou-se a cada três anos mudar o livro didático como forma de adquirir conhecimento novo e encontrar a melhor proposta pedagógica que auxilie o docente nas aulas de filosofia do EM. A escolha de *Fundamentos de Filosofia* para os próximos três anos se deu por acreditar que ele apresenta melhor os aspectos históricos da filosofia, assim como, textos clássicos seguidos de questões de interpretação e discussões. Por isso, visando o ENEM, a filosofia no EM tem sido focada mais no conteúdo do livro didático do que em experiências ou laboratórios, consideradas também importantes. Acredita-se que é necessário encontrar um meio termo para que ambas as partes sejam contempladas. Talvez os primeiros anos permitam os laboratórios e experiências, porém, os segundos e terceiros anos precisam do foco no conteúdo em função dos exames nacionais. Essa postura se dá principalmente porque as aulas de filosofia no EM se restringem apenas a 50 minutos por semana, necessitando obviamente de mais tempo para uma melhor conciliação entre os conteúdos, laboratórios ou práticas docentes.

Ademais, apenas uma aula de 50 minutos semanal é muito pouco para se trabalhar os conteúdos do ENEM e, concomitantemente, desenvolver projetos em sala de aula, correndo o risco de se cair muito numa superficialidade que no fim das contas, em alguns casos, não leva a lugar algum, apenas a meras opiniões e achismos. Busca-se nas aulas de filosofia obviamente levantar questões, ouvir os alunos, suscitar discussões, fazer perguntas, porém, os temas, quando não há o surgimento de algo novo em sala que mereça atenção específica e debates, estão sempre de acordo com o conteúdo programático pensado pelo docente, tendo por base o livro escolhido e o ENEM.

Outro fator que se destaca hoje, é que as questões atribuídas à filosofia no ENEM têm surpreendido a cada ano, seja do ponto de vista do seu aumento quantitativo, seja do aumento de seu grau de dificuldade. Assim, há uma exigência racional, mais especificamente nos segundos e terceiros anos do EM, em se trabalhar filósofos e questões que os auxiliem em exames futuros. Por isso, muitas vezes, o docente de filosofia sente-se podado e forçado a readequar seus conceitos e práticas a uma estrutura que foca mais diretamente nos resultados. Certamente, isso não significa dizer que não se tenha debates, discussões, reflexões, perguntas e buscas por respostas. Idealmente, outras possibilidades de se trabalhar a filosofia em sala de aula deveriam ser levadas em consideração, mas no final, a exigência para se fazer provas e simulados nos primeiros, segundos e terceiros anos do EM, com vistas na preparação para o exame nacional, acabam por condicionar fortemente as escolhas dos docentes.

A superação dessas dificuldades seria possível talvez se a escola pudesse oferecer outros horários para realização de projetos. É essa a ideia motivadora da nova modalidade conhecida como PROMÉDIO. Ela incentiva a escola e professores a potencializarem no contraturno atividades que venham melhorar a dinamicidade das aulas do EM através do desenvolvimento de projetos e ações elaboradas a partir da integração de todas as disciplinas. Mas, o PROMÉDIO não é a única proposta inovadora a esse respeito.

A busca por práticas inovadoras se iniciou com a chegada do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Filosofia na escola. De acordo com a proposta apresentada, o docente da escola (supervisor), o coordenador do projeto (docente da universidade) e estudantes do Curso de Filosofia (bolsistas) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN/Campus Caicó deveriam

fazer uma leitura de todos os documentos oficiais do Ministério da Educação-MEC disponíveis para o EM. A compreensão desse material possibilitou uma discussão que tinha por base conhecer as orientações e legislações que tratavam do ensino da filosofia e, a partir deles, ter uma maior consciência na forma como se trabalhá-la na escola. Vários projetos foram feitos, dentre eles “O clube filosófico literário”, realizado no contraturno, dentre outros. A chegada do PIBID veio a ser uma ferramenta nova e importante para o trabalho docente na escola e também para os “pibidianos”. Juntos, foi explorada a oportunidade de se pensar teoria e prática ao mesmo tempo e, conseqüentemente, todos saíram ganhado: estudantes do EM – favorecidos por um melhoramento progressivo do ensino-aprendizagem –, pibidianos – que puderam pensar e vivenciar o trabalho docente para o qual se preparavam –, e supervisor e coordenador do projeto – que se agora gozavam de um espaço para repensar sua própria atividade docente.

Quando atuava como supervisor do PIBID, o pesquisador responsável foi selecionado para fazer Especialização à Distância em Ensino de Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), o que contribuiu para despertar o interesse sobre a necessidade de pesquisas e formação em nível de pós-graduação em Ensino de Filosofia. Concluída essa etapa, a UERN abriu a primeira turma para seleção de Mestrado Profissional em Filosofia, conhecido como Prof-Filo, que foi para o pesquisador-responsável uma oportunidade ímpar para se repensar a prática docente no EM e fazer uma reciclagem na vida acadêmica.

Nas primeiras aulas do Mestrado Profissional, duas questões deixaram a todos surpresos: primeiramente, a questão sobre o que é filosofia; em seguida, a pergunta sobre a maneira com a qual a filosofia em sala de aula no EM era trabalhada, ou mais precisamente, se o ensino de filosofia assumia de fato uma perspectiva filosófica.

A pergunta sobre “o que é filosofia” motivava outros dois questionamentos: se os mestrandos eram capazes de abordar filosofia na educação básica filosofando, ou ainda, se eles se apoiavam em alguma concepção de filosofia para que a partir desta pudessem ensinar filosofia no EM. Por incrível que pareça, de forma unânime, todos que ali estavam se depararam de certa maneira com algo inusitado: a sua ignorância sobre os pressupostos filosóficos das suas próprias aulas de filosofia.

A inquietude que tomara conta naquele momento levava a repensar as aulas e os seus objetivos definidos. A discussão que se travava no Mestrado Profissional,

assim, conduzia cada estudante a colocar-se “em frente do espelho” e refletir mais detalhadamente a maneira de conduzir e trabalhar a filosofia no EM.

Seguramente a intenção era filosófica, mas, talvez, o “resultado do produto” não estivesse saindo da forma almejada. Era preciso, primeiro, buscar compreender melhor a filosofia e, a partir disso, filosofar. Depois, levar os resultados dessa empreitada para a sala de aula e, assim, produzi-la também lá.

Nesse momento, vários foram os questionamentos, dentre eles: consegue-se filosofar em sala de aula? Como estimular os discentes a pensar filosoficamente? É correto institucionalizar a filosofia? Será que se cobra uma postura dos alunos quando, de fato, nem os docentes mesmos são capazes de filosofar? Como ensinar filosofia sem deixar-se primeiro afetar pela filosofia?

O momento vivido na sala de aula do Mestrado Profissional foi muito mais marcado por questionamentos e interrogações do que propriamente por respostas. Foi um tempo de reconsiderações, encontros e desencontros, desconstruções e reconstruções, de ideias e práticas.

Esse cenário e suas mais variadas paisagens, oriundas dos caminhos percorridos pelas aulas, leituras e discussões do Mestrado Profissional, serviram para que eu tivesse a convicção da importância de compreender a filosofia de Maurice Blondel. Não só porque já sentira uma identificação com a concretude de sua filosofia, mas também porque ela parecia apta a fornecer elementos para repensar o ensino de filosofia no EM que pudesse facultar aos estudantes uma experiência direta da própria filosofia.

Buscar-se-á na segunda parte dessa dissertação, apresentar a prática de uma proposta de ensino de filosofia, realizada na Escola Estadual Prof. Antônio Aladim de Araújo durante o ano de 2018, fundamentada na acepção blondeliana da filosofia como tarefa, ou seja, como atividade de elucidação da própria vida – por meio da retroalimentação da reflexão pela prospecção e vice-versa.

Dito isso, está em jogo a tentativa de se encontrar, no meio das diversas formas atuais de se trabalhar filosofia no EM, um modo criativo de aproximar o aluno do que é uma autêntica experiência filosófica, rompendo com certas identificações que fazem entender a filosofia no EM como simples conjunto de conteúdos, ou mesmo, expressão, ainda que organizada, de ideias presentes no senso-comum.

7.1.2 Intencionalidade e foco temático

A intenção da investigação-ação foi a de procurar implementar, no espaço de trabalho-docente do pesquisador-responsável, uma prática pedagógico-filosófica que permita uma autêntica experiência filosófica, construída sobre a base teórica ou o foco temático da compreensão de filosofia ‘proposta por Maurice Blondel (Filosofia como Tarefa) – tal como apresentada na primeira parte dessa dissertação.

Quanto ao referencial teórico que sustenta a compreensão de filosofia como tarefa, a qual norteia essa proposta, ele se constitui das obras *L’Action* (publicada em 1893) e *Le point de départ de la recherche philosophique* (publicado em 1906) de Maurice Blondel. Sua consideração, sinteticamente exposta, aponta para três achados sobre a filosofia: 1) é prática e teórica, ao mesmo tempo; 2) visa à realização de uma tarefa, a saber, a de integrar prospecção (conhecimento prático e intuitivo) e reflexão (conhecimento teórico); 3) é popular e científica ao mesmo tempo.

No que diz respeito à concretização prática da proposta, parte-se da pergunta sobre como seria possível pensar uma pedagogia-filosófica capaz de concretizar essas indicações blondelianas sobre a natureza da filosofia, e isso já no EM. Para tanto, escolheu-se trabalhar com uma abordagem prática centrada na pesquisa-ação, tal como definida por Tripp (2005). Segundo essa estratégia, depois do planejamento inicial e da implementação da melhoria planejada, segue-se o monitoramento e a descrição dos efeitos produzidos pela ação e, por fim, uma avaliação de seus resultados. No caso específico em questão aqui, tratou-se de organizar encontros, orientados sob o modelo dos seminários propostos por Adler (2014), cujos resultados, sob a forma de respostas transcritas pelos alunos e anotações do pesquisador-responsável – essas últimas, por sua vez, feitas tendo como base a análise fenomenológica das situações vivenciadas (GHEDIN; FRANCO, 2011) –, foram submetidos à análise temática como a define Bardin (1979), organizada de acordo com três eixos-temáticos, ligados à apreciação da filosofia como tarefa: “O sentido da Filosofia”, “A Educação Escolar” e “O sentido da Vida”.

Com base nesses pressupostos, a hipótese que se defende aqui é a de que a vivência da filosofia como tarefa no ambiente escolar permitirá que os estudantes alterem sua compreensão de filosofia, o que, em um círculo virtuoso, contribuirá para a consolidação de mais experiências filosóficas criativas e férteis.

7.1.3 Metodologia

A atual proposta teve por objetivo desenvolver uma pesquisa-ação a respeito do ensino de filosofia, promovido a estudantes de uma escola pública, por meio da aplicação de questionários, da discussão filosófica e do estudo do modo de compreensão da filosofia proposto por Maurice Blondel, o qual foi explicitado na primeira parte dessa pesquisa. A seguir será descrito o processo metodológico adotado para tal fim.

7.1.3.1 Descrição metodológica

A investigação atual configura-se nos moldes de uma pesquisa-ação educacional que é definida por David Tripp (2005, p. 445) como a seguinte fórmula:

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado dos alunos.

O mesmo autor delinea quatro principais passos metodológicos a serem seguidos em seu desenvolvimento: 1) planeja-se o melhoramento da prática que já está em curso; 2) implementa-se a melhora planejada; 3) em seguida, se faz o monitoramento e descreve-se os efeitos produzidos pela ação. Por último e a partir disso, 4) pode-se fazer uma avaliação dos resultados da ação almejada (TRIPP, 2005).

A abordagem aplicada na referida pesquisa-ação, especialmente em seu segundo e terceiro momentos, caracteriza-se como qualitativa por permitir ao pesquisador ter um olhar subjetivo no tocante à execução e ao trabalho desenvolvido em sala de aula com os estudantes. Segundo Minayo (2013, p. 21) “[...] a pesquisa qualitativa [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...]”, facilitando o olhar atento e diferenciado para os vários aspectos que surgem no processo de interação que acontece no universo das vivências humanas. Ainda, de acordo com a perspectiva de Minayo (2013, p. 21): “Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas pensar sobre o

que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”.

Assim, se buscará, nesse processo de investigação, observar aquilo que os sujeitos têm a dizer e expressar sobre questões, que, quem sabe, estão guardadas no fundo da consciência, especialmente quando o pensamento sobre a vida jamais veio à tona de modo mais distinto. Busca-se provocar, junto a esses discentes, situações que os tirem da sua zona de conforto, de modo a levá-los a expressar aquilo que geralmente eles não dizem, não escrevem e não compartilham, assim como, dialogar, ouvir ideias e conhecer visões de mundo e de vida diversas das suas.

A pesquisa-ação teve início com o planejamento das etapas e produção de uma proposta sobre a prática de ensino de filosofia, já realizada pelo pesquisador, Emerson Araújo de Medeiros, com quatro turmas do EM da Escola Estadual Prof. Antônio Aladim de Araújo. Inicialmente, o pesquisador procurou analisar sua atividade como docente, para identificar dificuldades ou fragilidades que pudessem prejudicá-la. Em seguida, com base nessas informações, procurou na filosofia de Maurice Blondel instrumentos que o auxiliassem a aprimorar sua pedagogia-filosófica, no intuito de encontrar um modo de trabalhar criativamente a filosofia no EM, não apenas como um lugar de conteúdos a serem utilizados pelos alunos em exames seletivos futuros, mas como experiência filosófica, o que se traduz perfeitamente no entendimento de uma filosofia como tarefa, assim como proposta por Blondel (1997c) em *Le point de départ de la recherche philosophique*.

Após a produção do Projeto de Pesquisa, que orientou a investigação-ação, este foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – CEP/UERN e recebeu aprovação para funcionamento (Parecer CEP/UERN 2.292.862 de 22 de Setembro de 2017)⁴⁰.

Cumprida essas exigências legais, o passo seguinte foi a divulgação em sala de aula do projeto de intervenção prática. Escolheram-se quatro turmas (1º. Ano A, 1º. Ano B, 2º. Ano A e 2º. Ano B), para as quais seriam disponibilizadas 16 (dezesesseis) vagas no total, sendo 4 (quatro) vagas para cada turma. Este total de vagas foi determinado como teto máximo, devido ao desejo em poder realizar um trabalho mais individualizado e participativo, o que não seria possível com turmas mais numerosas.

⁴⁰Disponível em:

<file:///C:/Users/Emerson/OneDrive/MESTRADO%20UERN/COMIT%20%C3%8A%20%C3%89TICA%20PARECER.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2019.

Decidiu-se não incluir alunos do terceiro ano na pesquisa, por entender que as exigências dos exames nacionais, a que estes são sujeitos normalmente, comprometeriam o seu compromisso com a participação na presente investigação.

Fez-se, então, ampla divulgação e, em seguida, abriram-se as inscrições. Uma vez que os estudantes manifestaram interesse, convocou-se os pais ou responsáveis para ficarem cientes sobre a natureza do projeto. Com aqueles responsáveis que não puderam participar dessa reunião fez-se o contato telefônico para as devidas explanações. Somente após essa etapa de esclarecimento, é que se disponibilizou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO A), para os alunos, e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (ANEXO B), para os pais ou responsáveis, os quais foram devidamente assinados.

A implementação do projeto se deu através de 7 (sete) encontros (Quadro 1), nos quais foram propostos cinco questionários e realizadas discussões.

Quadro 1 - Encontros e Temáticas

Encontro	Temática Trabalhada
I	Apresentação Geral do Projeto
II	O que é Filosofia para mim?
III	A Educação escolar
IV	A Experiência da Filosofia
V	O sentido da Vida
VI	A Filosofia como Tarefa
VII	O Sentido da Filosofia

Fonte: Produzido pelo autor.

O primeiro encontro consistiu em uma apresentação do projeto para que os alunos-participantes tomassem conhecimento do que se tratava e como seriam realizados os encontros seguintes. A esse respeito, sempre ao término de cada encontro o estudante levaria para casa a(as) pergunta(s) provocadoras do encontro posterior, no intuito de preparar uma resposta pensada às mesmas. Cada encontro se iniciava recapitulando o que se tinha visto no anterior, lendo as perguntas propostas para o dado encontro e propondo aos alunos que revissem as respostas preparadas em casa, que eram em seguida transcritas em um fichário-questionário. As respostas, então, eram lidas e apresentadas no início de cada encontro, tomando-se o cuidado de apenas discuti-las e a suas questões provocadoras após o, anteriormente referido,

registro escrito. Adotou-se esse critério porque o objetivo era colher aquilo que cada estudante pensava sobre os temas sugeridos antes da discussão, e só em encontros posteriores poder verificar os resultados que as discussões, que aconteciam dirigidas pelo pesquisador-responsável, produziram nas investigações subsequentes.

Assim, a leitura das respostas era seguida pela discussão. O método para a condução das discussões acompanha aquele de Seminários proposto por Adler (2014, p. 149): “Ele [o Seminário] é o ensino que se dá através de um debate conduzido por meio de perguntas e respostas, estas frequentemente contestadas”. O pesquisador-responsável tomava nota das discussões, que também foram gravadas em áudio (formato MPEG-4), organizadas de acordo com o encontro a que faziam referência (Encontros II, III, IV, V, VII)⁴¹, tendo alguns de seus trechos mais significativos sido transcritos, de modo a poder ser utilizados posteriormente como materiais de apoio à investigação. As anotações foram feitas de acordo com uma perspectiva fenomenológica, voltada para capturar as expressões, vivências, intencionalidades, na busca das “supostas essências que venham a fundamentar os fenômenos” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 113). Segundo Graças (2000, p. 28), em uma abordagem fenomenológica trata-se de “[...] ir além do mundo das aparências e dos conhecimentos teóricos e se aproximar da experiência humana sob novas perspectivas para apreendê-la a partir de sua dimensão existencial [...]”. Deste modo, se buscou, respeitando a visão particular dos alunos participantes, determinar o sentido do que aparecia nas discussões (expressões, vivências, etc.), e que, sem esse cuidado, poderiam permanecer velados.

No segundo encontro, apresentou-se o primeiro questionário com uma pergunta única: “O que é filosofia para mim?” (APÊNDICE A). Tratou-se de colher as primeiras informações sobre o que cada um pensava a respeito da filosofia, antes de qualquer mudança que pudesse ser provocada pela pesquisa-ação.

No terceiro encontro, trabalhou-se o tema da educação escolar (segundo questionário) (APÊNDICE B).

No quarto encontro, as indagações foram sobre a experiência da filosofia (terceiro questionário) (APÊNDICE C).

No quinto encontro, pensou-se sobre o sentido da vida (quarto questionário). (APÊNDICE D).

⁴¹ Nos Encontros I (Apresentação Geral do Projeto) e VI (A Filosofia como Tarefa) não houve discussão a ser registrada.

O sexto encontro, “A Filosofia como Tarefa”, consistiu em uma exposição dialogada, norteando-se por um planejamento de aula (APÊNDICE E). O pesquisador apresentou o pensamento do filósofo francês Maurice Blondel, especificamente a sua compreensão da filosofia como uma tarefa, com base na primeira parte desta pesquisa, ainda que enfocando alguns aspectos mais relevantes do assunto.

No sétimo encontro, “O Sentido da Filosofia”, apresentou-se o quinto e último questionário (APÊNDICE F). Esse tratava de capturar a percepção final sobre como cada estudante, após passar pelas etapas anteriores, de agora em diante compreendia a filosofia, assim como, as consequências dessa mudança no que diz respeito à relação entre filosofia e vida.

Tendo sido concluídos os encontros, partiu-se para o monitoramento e descrição dos efeitos produzidos. Para tanto, com a ajuda do orientador, o pesquisador-responsável analisou todos os questionários e retomou as suas anotações e gravações sobre as discussões que os acompanharam – o que originou novas anotações e algumas transcrições de trechos das gravações, também consideradas –, procurando identificar expressões, conceitos, juízos e argumentos que pudessem oferecer um panorama da evolução dos encontros, no intuito de determinar se os estudantes foram ou não favorecidos pelo que se imagina ser o exercício de uma experiência filosófica, ou mais precisamente, de uma vivência da filosofia como tarefa.

Para tanto, os registros escritos (respostas escritas pelos alunos, partes transcritas das participações nas discussões e anotações do professor) foram submetidos a uma análise temática. Segundo Minayo (2013): “Na *Análise temática*, como o próprio nome indica, o conceito central é o *tema*. Esse comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo”. Já de acordo com Bardin (1979, p. 105) o trabalho desse tipo de análise “Consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido [...]”. O processo de análise foi ordenado (Quadro 2) a partir da proposição de três temáticas (o sentido da filosofia, a educação escolar, o sentido da vida), norteadoras de cinco encontros, por sua vez provocados por cinco questionários (Quadro 4), o que resultou em cinco conjuntos de registros escritos (respostas dos alunos e anotações do professor), tal qual descrito a seguir:

Quadro 2 - Temáticas, Encontros, Questionários e Anotações

Temática	Encontro	Questionário	Registros
O Sentido da Filosofia	II	I	Conjunto I
	IV	IV	Conjunto II
	VII	V	Conjunto III
O Sentido da Educação Escolar	III	II	Conjunto IV
O Sentido da Vida	IV	III	Conjunto V

Fonte: Produzido pelo autor.

A análise dos dados foi acompanhada pela exposição progressiva dos efeitos da pesquisa-ação. Por fim, foi proposta uma avaliação dos resultados da ação, comparando-os com a intenção inicialmente proposta, a saber, a de desenvolver nos alunos-participantes um entendimento reflexivo e prospectivo da filosofia, no modelo da proposta de uma filosofia como tarefa, de modo a promover uma autêntica experiência filosófica.

7.2 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA, ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Descreve-se a partir de agora a forma como se desenvolveu passo a passo a pesquisa-ação. Ainda, serão analisados os dados e discutidos os resultados aí obtidos. A escolha de reunir descrição, análise e discussão dos resultados em um mesmo lugar se justifica pela tentativa de manter, o quanto possível, a unidade entre a análise dos dados – registros escritos pelos alunos e anotações do docente-pesquisador – e a consideração dos resultados, fruto da interpretação desses dados.

O texto se distribuirá em dois momentos: a) planejamento e b) implementação da proposta, o que é apenas um modo de organizar a informação, tendo em vista que estes dois momentos constituem etapas da mesma proposta a ser apresentada, e que foram realizadas de modo sucessivo.

7.2.1 Planejamento

Encarando o desafio de elaborar uma dissertação de mestrado que pudesse aplicar as descobertas teóricas do modo como a filosofia foi interpretada por Maurice Blondel à prática da sala de aula no EM, o pesquisador-responsável assumiu dois

objetivos: 1) proceder uma investigação sobre a natureza da filosofia segundo Maurice Blondel e 2) elaborar uma estratégia que traduzisse, para o cotidiano da sala de aula, os achados da primeira parte da pesquisa.

Após a investigação teórico-bibliográfica destinada a identificar a caracterização da filosofia proposta por Maurice Blondel, foram determinadas algumas significações fundamentais (BLONDEL, 1996; 1997c): 1) a filosofia segundo Blondel não é uma disciplina científica meramente teórica; 2) segundo esse autor, a filosofia é uma tarefa, a de integrar prospecção (conhecimento prático e intuitivo) e reflexão (conhecimento teórico) como conhecimento em ato e, portanto, consiste na realização de uma experiência concreta; 3) a filosofia é popular e científica ao mesmo tempo: popular enquanto diz respeito a todo homem, enquanto importa para qualquer homem; científica porquanto deve ser elaborada segundo critérios e metodologias de investigação rigorosos e controlados.

Após essa primeira determinação, o olhar do pesquisador voltou-se para a escola, a partir do autoquestionamento a respeito de como seria possível pensar uma pedagogia-filosófica capaz de concretizar as anteriormente referidas indicações blondelianas sobre a natureza da filosofia, e isso já no EM. Em outros termos, tratava-se de realizar uma experiência de filosofia segundo o modelo do que se entende blondelianamente por “filosofia como tarefa”.

Foi elaborado, então, o projeto de realização dos 7 (sete) encontros, acima descritos, nos quais se apresentariam interpretações e se desenvolveriam discussões sobre assuntos que pudessem dizer respeito ao cotidiano dos alunos-participantes, com o intuito de promover concretamente uma experiência filosófica. Para tanto, as discussões seriam orientadas a partir do modelo de seminários. Assim pensou-se em trabalhar, nesses moldes, 3 (Três) eixos-temáticos, que na verdade convergiriam para a apreciação da filosofia como tarefa: “O sentido da Filosofia”, “O sentido da Educação Escolar” e “O sentido da Vida”.

Antes da realização dos encontros, porém, seria necessário obter a aprovação de um CEP, o que foi feito em setembro de 2017. Tomando-se todas as providências cabíveis em pesquisas com seres humanos, depois da divulgação do projeto e da obtenção das inscrições dos possíveis alunos-participantes, foram assinados os TCLE’s e TALE’s.

Elaborou-se, então, o planejamento dos encontros, determinando-se suas datas de realização (Quadro 3) e o modelo de cada encontro.

Quadro 3 - Cronograma dos Encontros

Encontro	Data
I Apresentação Geral do Projeto	23/10/2018
II O que é Filosofia para mim?	26/10/2018
III A Educação escolar	01/11/2018
IV A Experiência da Filosofia	09/11/2018
V O sentido da Vida	16/11/2018
VI A Filosofia como Tarefa	23/11/2018
VII O Sentido da Filosofia	28/11/2018

Fonte: Produzido pelo autor.

O primeiro desses encontros foi dedicado apenas à apresentação geral do projeto, explicando todos os passos a serem cumpridos, o cronograma de realização e a importância da participação na pesquisa de modo a procurar expressar as próprias opiniões, sem a preocupação de se estas seriam mais ou menos corretas.

A ideia que guiou a distribuição dos demais encontros foi a de que se deveria partir da noção própria de cada aluno-participante a respeito do que seja a filosofia (II Encontro) e, depois de promover exercícios de experiência filosófica, elucidados posteriormente pelo tratamento da filosofia como tarefa (VI Encontro), chegar a uma nova concepção de filosofia (VII Encontro), agora já consciente do significado da experiência filosófica. Os exercícios de experiência filosófica seriam voltados para elucidação de vivências dos próprios alunos-participantes, quais seriam: a experiência educativa de cada estudante (III Encontro), a experiência que se faz da filosofia (II, IV, VI e VII Encontros) e o sentido da vida (V Encontro). Com exceção do I e VI Encontros, os outros todos foram estimulados por questionários.

Os questionários foram pensados para serem constituídos por questões provocadoras (Quadro 4), cujas respostas deveriam ser apresentadas no início dos encontros de modo escrito pelos alunos-participantes. Procurou-se, nessa direção, aplicar questões que pudessem levar o aluno a desenvolver um tratamento filosófico das temáticas trabalhadas.

Quadro 4 - Mapeamento das questões

Temática	Encontro	Questionário	Questões
O sentido da filosofia	II	I	1) O que é filosofia para mim?
O sentido da educação escolar	III	II	1) Como você compreende o ambiente escolar e sua utilização? 2) Para que serve vir para a escola? 3) O que é Educação? 4) Por que estudar tantos conteúdos referentes à linguagem, ciências humanas, ciência naturais, cultura, cidadania? 5) O que, de tudo o que é estudado, é realmente relevante para a vida? 6) Por que estudar? 7) Como seria a escola ideal segundo o que penso?
O sentido da filosofia	IV	III	1) Qual a minha experiência de filosofia? 2) O que eu aprendo com a filosofia? 3) A filosofia parece para mim algo importante ou inútil? Por quê? 4) O que eu aprendi em filosofia já me ajudou em situações concretas? 5) Quero filosofar?
O sentido da vida	V	IV	1) O que é viver para mim? 2) Eu me esforço por compreender o que é a vida? 3) Sobre que tipos de verdades eu me apoio para a orientação de minha ação? 4) Qual o significado de Deus para mim? 5) Qual o sentido dos valores morais? 6) O que é realmente importante para mim? 7) Quais são os objetivos de meu esforço pessoal e de minha existência? 8) O que realmente me move? 9) Eu penso sobre se minha vida está de acordo com os objetivos que me proponho? 10) Que relação tem a escola e o estudo com esses objetivos de vida a que me proponho? 11) Como me relaciono com as pessoas? 12) Que valor atribuo às amizades e às relações familiares?
O sentido da filosofia	VII	V	1) Que mudanças são sentidas em relação ao que compreendo por filosofia desde o início da implementação desta proposta? 2) Como essa mudança pode alterar a própria visão do que seja viver?

Fonte: Produzido pelo autor.

Quanto ao *corpus* a ser analisado e interpretado posteriormente, esse seria formado pelas respostas dos alunos e as anotações⁴² do professor, procurando determinar a evolução da experiência filosófica realizada pelos alunos-participantes.

⁴² Essas foram feitas pelo pesquisador-responsável tendo como base as discussões (sendo escritas no momento das discussões ou posteriormente, a partir da observação das gravações) e as respostas dos alunos.

Após esse trabalho de análise e interpretação do material registrado – *corpus* –, foi planejada uma avaliação final, a qual deveria sintetizar os resultados obtidos com essa proposta. Por fim, pretende-se também, na conclusão final da dissertação, apontar a relação que se estabeleceu entre os dois momentos da investigação que culminaram com o trabalho escrito.

7.2.2 Implementação

Descreve-se a partir de agora, e de modo detalhado, a implementação da proposta de acordo com a ordem dos encontros. O foco principal da análise e discussão do que segue são as respostas dos alunos aos questionários e as anotações feitas pelo pesquisador-responsável em cada um dos encontros, referentes às discussões aí realizadas.

7.2.2.1 I Encontro: considerações iniciais

No primeiro encontro fez-se uma explicação ampla do trabalho que se teria daquele momento em diante. Tratou-se explicitamente de levar ao conhecido dos alunos como seriam as pautas das reuniões daquele momento em diante e solicitar para cada um dos envolvidos na pesquisa a colaboração e responsabilidade com o andamento dos trabalhos, consideração pessoal das questões, discussões e pensamentos pertinentes à investigação, evitando a simples repetição do pensar alheio ou de ideias presentes em qualquer base de dados – como a internet. No final, foi proposto o primeiro questionário, a ser trabalhado como pergunta provocadora do encontro seguinte: o que é filosofia?

7.2.2.2 II Encontro: primeiras impressões sobre a natureza da filosofia

No segundo encontro, inicialmente, foi dado alguns minutos para que os estudantes pudessem refletir sobre a pergunta “O que é filosofia?”, proposta como tarefa de casa no encontro anterior. Depois disso, os estudantes fizeram uma exposição de suas considerações a respeito, sem que isso fosse antecedido de uma intervenção por parte do docente, com intuito de colher o que cada um pensava sobre a filosofia, captando o sentido, anterior à pesquisa-ação, que os alunos nutriam a

respeito. Em resumo, o que interessava nesse específico momento era compreender o que se passava com estudantes ao se depararem com a filosofia no EM, antes de realizarem o que supomos ser uma experiência de filosofia.

As expressões e frases encontradas nas respostas dos alunos ao responder à pergunta sobre “o que é filosofia?” não causam estranheza, sendo mais ou menos o esperado de alunos do EM, cujo contato com a filosofia se reduz praticamente a uma aula de 50” (cinquenta minutos) por semana e aos textos dos livros didáticos, e para quem filosofia é o nome de uma disciplina a ser exigida nos exames seletivos como requisito para a entrada na Universidade.

Para os estudantes, filosofia é um modo de pensar e expressar opinião, cujo objetivo é explicar:

Filosofia é a maneira que temos para pensar, expressar nossa opinião e nosso pensamento, o que pensamos e achamos sobre as coisas de nossa vida. [...] com o pensamento e a filosofia tudo acaba explicado (Estudante 02).

É voltada para realizar um ato da razão, cujo objetivo é como que organizar o nosso pensamento, tornando-o mais criterioso e objetivo:

A filosofia [...] destinando-se ao ato racional, fazendo-nos refletir e usufruir de um pensamento mais criterioso e objetivo [...] (Estudante 08).

Ainda, é o pensamento quando se faz crítico:

Filosofia para mim seria o nosso pensamento crítico, ou seja, as nossas dúvidas que querendo ou não existem. [...] e eu acredito que tal pensamento nos faz evoluir. Pois fomos encontrando respostas a nossas perguntas e descobrindo novas coisas [...] (Estudante 11).

É também a reunião de modos de pensar:

Filosofia é um conjunto [de] diferentes maneiras de pensar, [...] tendo com sua principal base a razão (Estudante 10).

Por fim, filosofia é uma “matéria”, “disciplina” ou “tipo de conhecimento” que abre a certas concepções do mundo:

[...] enxergo a matéria como um tipo de ‘portão para nossas concepções sobre o mundo’ (Estudante 13).

Nessa última acepção, os alunos entendem a filosofia como uma disciplina escolar, uma “matéria”, como as que vêm registrada nos livros. Nesse caso, aquela matéria que traz as ideias dos filósofos, ou seja, suas “concepções sobre mundo”.

De modo sintético, os alunos apontam para duas ideias: a) a filosofia possui algo a ver com o nosso modo de pensar, é racional, envolve perguntas, faz ser mais crítico; b) a filosofia reúne concepções sobre o mundo.

Observando mais atentamente algumas reflexões dos estudantes nas discussões, percebe-se a necessidade em trazer a filosofia, seja de qual forma for, para o centro da vida. Ainda que, quando confrontados com o porquê a filosofia deveria ser trazida para o centro da vida, os estudantes pareçam não saber bem o motivo, eles “sentem” que a filosofia parece ajudar, ou ao menos “já ouviram dizer” que a filosofia poderia ajudar. Eles falam também na utilidade em fazer perguntas para se descobrir respostas; que conhecer é algo sempre bom, mas não conseguem entender muito bem porque a filosofia seria tão necessária “como dizem”. Assim, a impressão que se tem diante desse quadro é que há uma certa intuição sobre a filosofia tal e qual a concebe Blondel (1996, 1997c), mas essa intuição não é acompanhada de maior inteligibilidade.

Outro fator importante que se viu nesse primeiro contato foi o turbilhão de pensamentos, incertezas, descobertas e esforços por parte desses jovens discentes, na direção do encontro de seu próprio caminho de vida, às vezes sem poder contar com apoio familiar. O fato a ser destacado, não é o de adolescentes lidarem com esse tipo de interrogações, mas o de poder perceber isso claramente quando se provocou essas discussões nesse grupo de jovens, no qual os contatos são estreitados e onde foi estimulada a atitude de falar, ouvir e ser ouvido.

Com efeito, quando se reúne uma quantidade menor de discentes, como é o caso do projeto, é mais fácil o docente se aproximar de modo significativo da vida e pensamento desses estudantes. Em síntese, o número de alunos em uma sala de aula parece também ser fator determinante para se realizar uma experiência de filosofia, como de fato também o é para qualquer educação de qualidade (ENKVIST, 2006)⁴³, já que não há modo de pensar em um trabalho mais individualizado, o que é

⁴³ Ao apontar os fatores que podem ser elencados como responsáveis pelo sucesso da educação Finlandês, Inger Enkvist, entre eles, cita o tamanho dos grupos de aprendizagem: “Los finlandeses atribuyen sus Buenos resultados a los siguientes factores: los maestros y profesores tienen una buena preparación académica; las madres tienen un alto nivel de educación y ayudan a sus hijos con las tareas; la familia suele apoyar al profesorado; el sistema escolar tiene metas claras; el Estado ha

sempre recomendável, com turmas muito numerosas. Porque ninguém pode fazer uma experiência filosófica no lugar do outro, já que ninguém pode elucidar a sua própria ação pela elucidação que o outro faz da sua; porque caberia ao professor de filosofia descobrir se cada aluno foi capaz ou não de fazer a experiência da filosofia; porque se assume que o objetivo de uma aula de filosofia deve ser fazer essa vivência de filosofia; então se conclui que o trabalho mais individualizado entre professor e aluno é fundamental, como também as dinâmicas realizadas em grupos menores, onde os participantes são convidados a se abrirem e a acolher os outros.

Como se estabeleceu no planejamento dessa investigação-ação, sempre ao término dos encontros se deixou para casa as atividades correspondentes ao encontro seguinte.

7.2.2.3 III Encontro: a educação escolar

O Questionário II do III Encontro, que tem como tema a educação escolar, é composto por 7 perguntas (Quadro 4) que buscam incentivar os estudantes a olharem mais apuradamente sobre um tema presente em todas as etapas da vida: a educação escolar.

Abaixo, transcreve-se algumas respostas reportadas sobre as questões anteriores. Sobre a primeira questão (“Como você compreende o ambiente escolar e sua utilização?”), os alunos afirmam o seguinte:

Um lugar para se adquirir conhecimento, socializar-se, criar laços, um ambiente de respeito e compreensão, [...], para que os alunos tenham no futuro uma ética, um bom futuro (Estudante 07).

No local somos possibilitados de socializar com outras pessoas, o que é um aspecto essencial para estruturar personalidades e, claro, nos ensinar a viver em conjunto, em sociedade. Além disso, adquirir conhecimentos gerais [...] (Estudante 13).

O ambiente escolar é um espaço semelhante ao de uma sociedade repleta de diversificação cultural, econômica, religioso, [...]. A utilização com relação ao âmbito escolar é de grande importância para [...] identificação e formação de pensamentos” (Estudante 08).

invertido y sigue invirtiendo en la educación de manera consistente, y los grupos de aprendizaje non son muy numerosos” (ENKVIST, 2006, p. 53 - 54).

Assim, as respostas e discussões sobre o ambiente escolar e sua utilização deixam claro, em todos os aspectos, a importância dada pelos alunos a esse espaço de encontro diário. As respostas são claras: a escola é a segunda casa; espaço para crescimento intelectual e aprendizagens; espaço de socialização, encontros, cidadania, diversidade cultural, formação humana, respeito, compreensão ética, para adquirir conhecimentos gerais e de vida, estruturar personalidades; espaço de discussões, para aprender o que não se tem em casa e principalmente, lugar de preparação para o futuro. Essas ideias estão perfeitamente de acordo com o sentido tradicionalmente atribuído à escola (ARANHA, 2006; ENKVIST, 2006).

Entretanto, um discente apresentou o entendimento de que esse ambiente nem sempre é bem utilizado por tornar os estudantes escravos da obtenção de uma boa nota, pelo excesso de conteúdos por parte dos docentes e pouca preocupação desses em relação a se o estudante aprendeu ou não o conteúdo:

Não acho como um ambiente bem utilizado, onde os educadores só querem dar assuntos e mais assuntos, só se importando com a questão de notas e não se o aluno realmente aprendeu o conteúdo dado na sala (Estudante 10).

Observação essa da aluna que nos remete ao texto de Ortega y Gasset, *A Missão da Universidade*, em que o filósofo espanhol acredita ser o abarrotamento dos conteúdos um produto da cultura cientificista, e propõe, ao contrário disso, uma escola regida pelo *princípio da economia do ensino*, o qual consistiria basicamente, por um lado, em só ensinar o essencial ao adequado desempenho profissional e à formação cultural do estudante, por outro, em ensinar apenas o que o aluno pode aprender. (ORTEGA Y GASSET, 1999).

De certa forma, a precarização dos espaços impacta a percepção dos alunos sobre a importância dada socialmente à escola. Para um estudante, um ambiente adequado é sinal do compromisso que a instituição escolar tem com a sua formação. Contudo, quando o ambiente é considerado “mal aproveitado”, a interpretação do aluno é praticamente a mesma: a comunidade acadêmica, de fato, não se preocupa com ele.

Por sua vez, a segunda questão trabalhada e discutida diz respeito à utilidade da educação escolar (“Para que serve vir à Escola?”). Eis alguns depoimentos mais significativos:

Serve para ampliar o conhecimento do aluno, conhecer temas novos e assim obter a preparação necessária para que se forme o alicerce de conhecimentos e crescer cada vez mais e evoluir intelectualmente (Estudante 15).

[Porque a escola é] [...] o lar do conhecimento, tendo em mente o objetivo de receber ensinamentos e educação (Estudante 13).

Para se obter novos conhecimentos, ter maior e melhor convivência com outras pessoas, ter uma explicação sobre as coisas, como funcionam e como usar esses conhecimentos e experiências na vida (Estudante 10).

A medida que as respostas vão sendo lidas, a discussão vai se tornando interessante porque cada um vai tendo a oportunidade de expressar com mais naturalidade suas convicções e pensamentos elaborados a partir de um olhar atento aos temas e questões propostas. Essas, por sua vez, conduzem os estudantes a refletirem e externarem suas perspectivas de vida e concepções acerca de temas inerentes ao seu dia a dia. A grande aposta que se faz é aquela de conduzi-los à reflexão e à prospecção, unindo teoria e prática, pensamento e vida (BLONDEL, 1996; 1997C) já que para Maurice Blondel (1997, p. 562) “a vida não é a vida sem o pensamento e o pensamento não é o pensamento sem a vida”, ou seja, a ação é o grande movente de toda essa prática que se busca fazer nesse momento com essas atividades de elucidação.

Esses extratos mostram que, em suma, os alunos possuem uma ideia bastante positiva do que a vida escolar pode gerar. Ir para a escola, assim, visa aprender, educar-se, evoluir, obter conhecimento para se ter um futuro promissor. A escola é entendida como um ambiente que impulsiona os alunos para um futuro melhor, para uma perspectiva de emprego, para construir um direcionamento para a vida, interagir com os demais, preparar-se para lidar com o ambiente fora da escola, conviver em sociedade, é, enfim, um lugar de se fazer experiências de formação, para se construir uma visão ampla de mundo.

Nas discussões sobre esse ponto, claramente, a conscientização dos alunos sobre a vida escolar foi se tornando cada vez maior. Eles começaram a observar que nunca haviam pensado seriamente sobre perguntas como as que estavam aparecendo nos questionários, sobre a educação e a relação dessa com a sua vida e futuro. De fato, à medida em que as respostas iam sendo lidas e a discussão era feita, os alunos demonstravam mais e mais interesse, entusiasmados com a oportunidade de expressar com mais naturalidade suas convicções e pensamentos, elaborados a partir de um olhar atento aos temas e questões propostas, que por nada lhe eram

estranhas. Os alunos falavam da própria experiência, e comparavam o que pensavam entender com as suas vivências, aproximando o exercício do pensar da concretude de suas existências. Assim, os estudantes faziam um exercício de pensar a partir da própria existência, de pensar saindo de si, o que se reporta, em termos gerais, ao significado latino de *educere*, como conduzir (*ducere*) para fora (*ex*).

A terceira pergunta, que versa sobre o que é educação (Quadro 4), mostra que os estudantes possuem uma noção de educação não restrita ao que se pode chamar de instrução. Por exemplo, em uma resposta, o aluno afirma:

Educação não é só saber ler e escrever, mas saber todas as matérias da vida. Educação é ter respeito, ajudar o próximo, e respeitar os pais (Estudante 02).

Assim, é o que recebemos em casa e na escola:

A educação pode inferir questões relacionadas à ética, moral e comportamento, [...], a educação familiar lida com a formação comportamental do indivíduo, [...]; a educação social [...] os conhecimentos diversos e a maneira de vivência (Estudante 08).

Educação [...] começa primeiro em casa, quando os pais ensinam a ter respeito, humildade, bons modos, respeitar os mais velhos; e a escola [...] complementa o que já foi iniciado em casa (Estudante 01).

É fruto da herança social entre gerações:

Educação é ensinar e aprender, é também uma forma fundamental para que hábitos e comportamentos de uma sociedade passe de geração em geração (Estudante 03).

Uma ideia central que reapareceu nas discussões a este respeito foi a de que a aprendizagem deve necessariamente ser externada ao outro em ação, como transparece nos usos das palavras: “respeito”, “bons modos”, “consciência dos próprios deveres e direitos”, etc.

Percebeu-se nesse tópico um grau de dificuldade maior em responder à questão sobre educação. Parece um termo tão próximo, mas a consciência dos alunos sobre o seu significado mostra o contrário, o que mostra um grau inferior ao desejável de elucidação da própria experiência, tal e qual é a proposta da filosofia de Blondel (1996, 1997c). Eles apresentam-se ainda com um certo grau de dificuldade em captar a relação que na educação formal se estabelece entre conhecimentos e regras de

comportamento, enquanto que claramente, no que diz respeito à educação informal e familiar, compreendem-na como sendo importantíssima para o aprendizado de normas básicas para o convívio social, o que basicamente corresponde ao que é sustentado pelos autores que tratam do tema (ENKVIST, 2006).

Outra questão abordada nesse questionário sobre educação é aquele referente à distribuição dos conteúdos das diferentes áreas formativas (Por que estudar tantos conteúdos referentes à linguagem ciências humanas, ciências naturais, cultura e cidadania?).

De acordo com a abordagem dos estudantes o conhecimento dessas áreas diversas conduz a um aprofundamento de aprendizagem e entendimento do universo, bem como de concepções e teorias presentes na vida humana e que a influenciam. O jogo de palavras, que se colhe das respostas dos alunos, retrata um certo reconhecimento do valor dos conhecimentos que são oferecidos pela escola. Exemplo disso são as respostas de dois estudantes:

[Estes conteúdos] Servem para ampliar seus conhecimentos, preparando alguém para as dificuldades que ele encontrará em seu futuro (Estudante 15).

Porque precisamos desses conhecimentos para o nosso conhecimento como pessoa (Estudante 09).

Entretanto, apesar de reconhecer uma certa positividade na diversidade e volume dos conhecimentos oferecidos pelas escolas, os alunos parecem não compreendê-los como o conjunto básico do que se deve saber para entender o próprio viver em um determinado tempo, sociedade e cultura (ORTEGA Y GASSET, 2016), mas, diversamente, compreendem que as diversas disciplinas seriam oferecidas pela escola como modo de possibilitar uma base de escolha de uma possível especialização futura; como se os conteúdos tivessem uma importância relativa, como assuntos de exames seletivos e/ou como informações que permitam futuras escolhas em direção a alguma especialização, a serem postas de lado depois da decisão pela mesma especialização. É o que se observa nas respostas seguintes à Questão 4, referente às áreas de formação (Quadro 4):

Dentre conteúdos, sejam eles quais forem, haverá algum com o qual você se identifica mais... Com isso podemos ter uma certa noção do que será o nosso trabalho futuramente e traçar nosso rumo (Estudante 07).

Para que no futuro te ajude a passar em alguma faculdade. Também serve para ajudar alguém a escolher uma faculdade com a qual tenha mais interesse e vocação (Estudante 12).

Para aprender um pouco de cada coisa [...] para ganhar conhecimento [...] afinal nosso país é cheio de cultura, sendo importante estudar isso tudo [...] pois cairá em provas de vestibular (Estudante 06).

Porque só assim será possível encontrar uma determinada área que te interesse, exercendo grande influência na carreira de alguém, moldando seu futuro (Estudante 13).

Essa questão é bastante interessante por que parece retratar um divisor de águas nas sete perguntas elaboradas no encontro. As anteriores conduziram os estudantes a repensarem mais o ambiente a que eles frequentam boa parte da vida, a escola, e exigiu deles a formulação de pensamentos e conceitos que ainda não haviam sido formulados e refletidos com mais contundência no decorrer dos anos, mesmo dentro do quadro de formação em que se encontram.

Na discussão que se seguiu, a partir da consideração da pergunta sobre o porquê de se estudar os conteúdos, percebeu-se que eles se alargaram mais nas respostas e debateram com mais afinco, com mais facilidade e desenvoltura, tendo já formado para si uma base conceitual mais clara. Em outros termos, a impressão que se tem é que se revelaram os horizontes da compreensão do sentido da educação, que antes estavam ocultados, como que por uma certa cegueira que é, possivelmente, o resultado da distância entre teoria e prática no âmbito da escola. De fato, como explicar que alunos que já estão frequentando a educação escolar há mais ou menos 10 anos só agora comecem a refletir sobre o papel que ela tem para as suas vidas?

Durante o encontro, em razão desses dados iniciais colhidos, foi estimulada uma discussão a respeito da inter-relação que os diversos conhecimentos, distribuídos pelas diversas áreas formativas, deveriam assumir. Na discussão se ressaltou que todas essas áreas não poderiam ser vistas separadamente, mas elas se integram em favor do homem e do conhecimento da vida. São conhecimentos interligados, conectados e compreendidos por cada um, de acordo com a sua experiência de vida. O que ficaria mais claro quando da discussão da questão seguinte (O que, de tudo que é estudado, é realmente relevante para a vida?).

Os alunos apontaram em quase todas as suas respostas, que tudo quanto se aprende, se agrega, se conhece é importante para a vida, porque traz, segundo as respostas, mais poder de escolha e mais oportunidades:

O estudo nos faz ver o mundo de outra maneira, mais ampla e detalhada. Precisamos dele para o nosso crescimento [...] (Estudante 09).

Tudo [o que é ensinado na escola] é relevante para a vida, um dia vamos precisar de tudo que foi ensinado na escola (Estudante 03).

Por que podemos nos tornarmos seres humanos melhores [...], molda a nossa forma de pensar e agir (Estudante 14).

Entretanto, em algumas respostas se colhem avaliações de relevância dos conteúdos meramente relacionadas com exames seletivos:

[...] com os vários tipos de conhecimento podemos utilizá-lo para o ENEM, concursos [...] (Estudante 07).

Ainda, em outras respostas, os alunos entendem que seus currículos os obrigam a obter conhecimentos que não serão úteis para sua vida, em razão de suas identificações. Por exemplo, é o que se pode colher do trecho a seguir:

A maioria [dos conteúdos] é relevante, pois nos permite adquirir conhecimentos essenciais para a vida. Mas, há coisas que, por exemplo, para uma pessoa que se identifica com a área de humanas, não serão usadas, como vários conhecimentos da área de exatas [...] praticamente, a escola obriga as pessoas a aprenderem coisas que não serão úteis para a sua vida. (Estudante 10).

A respeito do que essa resposta apresenta, no debate se formou a compreensão de que o estudo dos diversos conteúdos e áreas de conhecimento implica uma caminhada repleta de dificuldades. Todavia, o sentido de um estudo tão abrangente não pode estar apenas em possibilitar a escolha futura de uma especialização, entre tantas outras possíveis, mas na capacitação do aluno para entender o conjunto de seu patrimônio cultural e, assim, poder entender a sua vida e a daqueles que o cercam (BLONDEL, 1996, 1997c; ORTEGA Y GASSET, 1999).

Ressaltou-se também nas discussões que os conteúdos escolares fazem parte do cotidiano dos membros de uma sociedade. Não se pode abdicar da comunicação, dos números, da economia, da ordem dos pensamentos, do conhecimento da ordem social, da história da humanidade, do espaço que se vive, das ciências naturais, biológicas, dentre outras. Viver é se dar conta da complexidade da vida, com seus desafios, com suas provocações, seus desfechos e suas realizações, de acordo com o que cada época e sociedade elege como importante.

Partindo-se para a consideração da questão seguinte (“Por que estudar?”), os alunos observaram que essa pergunta se converte naturalmente na questão de “Por que Conhecer?”, já que o estudo é identificado como o meio para obter “conhecimento”:

[...] estudar serve para tornar o conhecimento mais abrangente (Estudante 01).

Para obter conhecimento e socialização (Estudante 09).

Para saber de coisas novas, novas curiosidades. Ter um conhecimento mais amplo sobre algum assunto [...] (Estudante 10).

A identificação da relação entre o estudo e o conhecimento fez surgir também respostas que apontam para a utilidade de se conhecer, incluindo a preocupação com o futuro profissional:

[...] porque nada está pronto e acabado, parecendo que tudo está por recomeçar. É quase impossível que alguém viva uma “vida saudável” sem os estudos. Podem existir dificuldades no ambiente escolar, porém nada se compara a dor que alguém sem educação passa ao longo de sua vida (Estudante 13).

Para ter um bom futuro, não ser leigo. Saber se posicionar em qualquer situação, ser capaz de se formar em uma faculdade e outras coisas positivas que podem ser adquiridas com o estudo (Estudante 07).

Estudar serve para garantir um futuro brilhante e te dar boas condições de vida no futuro, dependendo de seu esforço para ir cada vez mais longe nos estudos [...] (Estudante 15).

[...] para ter um bom emprego etc. O estudo é fundamental em nossas vidas. Ele nos faz ter uma maior percepção sobre as coisas e assuntos que nos cercam (Estudante 10).

Chegou-se, assim, à última questão (Como seria a escola ideal segundo o que penso?). As respostas dos alunos apontam conjuntamente para diversas expectativas. Citemos algumas:

a) melhor infraestrutura física:

Seria uma escola que tivesse boa estrutura, segurança. Que todas as verbas fossem liberadas e investidas na escola (Estudante 15).

Acho que era necessário ter uma área para o teatro, uma boa biblioteca, quadras para esporte, área de lazer, ter mais matérias e salas climatizadas (Estudante 06).

[...] uma escola que tivesse mais rampas para pessoas com deficiência, [...], ronda escolar passando todos os dias, mais esportes [...], melhores lanches [...] (Estudante 16).

[...] um lugar que haja estrutura adequada, professores de qualidade, salas climatizadas [...] (Estudante 08).

Seria uma escola [...] onde tivesse armários, locais de conversas [...], com tecnologia e um bom lanche (Estudante 05).

b) maior engajamento e responsabilidade por parte dos professores e alunos:

Seria uma escola [...] com tempo integral, [...] professores capacitados [...] (Estudante 05).

[...] seria um ambiente com mais responsabilidade dos alunos e também dos professores. Mais projetos que incentivem os alunos a lerem mais, estudar mais, etc. [...] (Estudante 01).

[...] com professores que realmente tenha o desejo de dar aulas, não são todos, mas alguns não ligam para a aprendizagem dos seus alunos (Estudante 11).

Que teria professores capacitados e que gostem de ensinar (Estudante 15).

c) segurança e respeito:

Seria uma escola que tivesse boa estrutura, segurança (Estudante 15).

[...] um lugar [...] com ênfase no respeito dos direitos humanos, pois é necessário um espaço de harmonia e paz (Estudante 08).

d) maior diversidade didática e de conteúdos, que estimulem o desenvolvimento intelectual dos alunos:

[...] um lugar que haja educação sócio esportiva, [...] com ênfase no respeito dos direitos humanos, pois é necessário um espaço de harmonia e paz (Estudante 08).

Acredito que com mais aulas fora da sala de aula, ou seja, aula de campo, viagens escolares [...] (Estudante 11).

[...] também se tivesse prova oral para cada aluno como forma de avaliação [...] (Estudante 12).

[...] seria um ambiente com mais esporte [...]. Mais projetos que incentivem os alunos a lerem mais, estudar mais, etc. [...] (Estudante 01).

[...] um lugar com reflexões melhores, aulas mais diversificadas, saindo um pouco do comum (Estudante 02).

Seria uma escola que procurasse dialogar mais com os alunos, buscando aprimorar a fala e incentivar o hábito da mesma para fins mais intelectuais (Estudante 13).

Que teria professores capacitados e que gostem de ensinar; com mais esportes, palestras que estimulem os estudos e conduza os alunos a buscarem mais conhecimento (Estudante 15).

As respostas dadas pelos alunos parecem refletir um contraste em relação à experiência escolar realizada presentemente por eles. Em outros termos, a expectativa ideal dos alunos parece aludir a uma escola que não sofresse com as deficiências que eles experienciam cotidianamente. Por um lado, o impacto que isso terá sobre o ensino de filosofia é, evidentemente, muito grande, já que se a filosofia é um empenho em realizar a própria existência (BLONDEL, 1997c), uma escola deficitária parece ter que receber uma avaliação filosófica negativa. Todavia, é possível aproveitar-se dele como ocasião do próprio amadurecimento filosófico. Como isso seria possível?

O caminho parece estar em não olhar para essas dificuldades simplesmente como empecilhos, como se essas fossem apenas novos problemas (infraestrutura, segurança ou de como promover a responsabilidade dos professores com sua profissão, etc.), que se juntariam à questão já complicada de como promover uma escola, onde não só se ensine o que os filósofos disseram, mas favoreça a experiência filosófica. Diversamente, entendendo a filosofia de modo criativo, como uma tarefa (BLONDEL, 1997c), os problemas em conjunto enfrentados pela escola se mostram como assuntos e objetos de apreciação filosófica.

Nesse sentido, os desafios enfrentados pela escola e vivenciados prospectivamente por sua comunidade, ganham quando iluminados pela reflexão filosófica, não só porque assim se faculta uma nova atitude diante deles, esclarecida pela passagem do ignorado ao conhecido, como também porque no processo de uma filosofia como tarefa a finalidade última da educação se realiza.

O III Encontro foi finalizado com a proposição do III Questionário, a ser discutido no encontro que viria a seguir.

7.2.2.4 Quarto encontro: a experiência filosófica

O III Questionário teve como tema a experiência filosófica. O trabalho se desenvolveu através de seis questões que buscaram capturar como os discentes

percebem a filosofia no EM, e se essa mesma filosofia impacta de algum modo em suas vidas. A pergunta que a pesquisa-ação se coloca nesse momento é: será que a experiência da filosofia no EM realizada até então, conduziu os estudantes participantes dessa investigação a terem uma atitude diferente frente à existência? O interesse não é já o de colher de modo definitivo um significado de filosofia, já a este ponto da pesquisa, mas, despertar a compreensão de uma filosofia que não pode mais ser vista apenas como “disciplina escolar” (o que aparece no Encontro II), mas que tem a ver com a inteireza da educação (o que apareceu no Encontro III) e se mostrará também como uma experiência concreta (possivelmente no IV e V Encontros).

Para o IV Encontro, foram elaboradas 12 questões (Quadro 4). A primeira delas (Qual a minha experiência de filosofia?), colocava o participante da investigação de cara com o problema de como interpretar a pergunta, o que era precisamente a intenção do questionário. O aluno se dava conta de que haveria pelo menos duas possibilidades de entendimento da questão: “experiência de filosofia” seria a experiência que faço de algo (objeto) que chamo de filosofia, como por exemplo quando a encaro como uma simples “disciplina escolar”, ou “experiência de filosofia” se refere à filosofia como um modo de viver?

Alguns trechos das respostas parecem se enquadrar melhor em uma acepção de filosofia como uma disciplina – “uma matéria” – ou objeto escolar:

[...] sempre tive curiosidade com essa matéria em especial. Mas não foi cem por cento do que eu achava que seria (Estudante 11).

Entretanto, é explícita a intenção, por parte dos alunos, de mostrar que o que se apresenta concretamente no espaço de uma disciplina ou matéria escolar, a da filosofia, tem uma tendência de colonizar a existência:

A experiência de conversar na escola e pensar nas nossas atitudes. A filosofia faz externar nossos pensamentos e, assim, a gente vai acumulando mais experiência a cada dia (Estudante 03).

Aprender as coisas sobre a vida, o dia a dia, pensar sobre meus atos, compromissos, deveres, o respeito pelas pessoas em geral (Estudante 07).

[...] o pensar mais meus atos e minhas ações [...] (Estudante 02).

Confesso que continua sendo uma experiência um tanto enigmática para mim, já que tudo o que eu achava conhecer agora possui um novo e mais complexo significado (Estudante 13).

O relato dos alunos mostra que a filosofia no EM é capaz sim de provocar um despertar para uma experiência filosófica, por fazer com que o aluno se sinta provocado, através da análise de questões ou problemas filosóficos, a romper a atitude rotineira, que impossibilita ser afetado (*Thaumazein*) pelo espetáculo da realidade:

A filosofia afeta nossa mente, nos leva a um frenesi de conhecimento possibilitado pela matéria. [...] meu modo de pensar mudou bastante, tive mais vontade de fazer perguntas, de encontrar repostas e responder também (Estudante 13).

Deixar-se afetar pela filosofia é algo extraordinário, porque sempre conduz a mudanças de perspectivas. As respostas de todos falam, mesmo que indiretamente, da mudança na percepção das coisas e na atitude perante a vida.

Passando para questão seguinte (O que eu aprendo com a filosofia?), procurou-se provocar os estudantes a encararem o velho interrogativo sobre para que serve a filosofia. A sensação que se tem, com a resposta dos alunos, é de um melhoramento considerável na qualidade da argumentação sobre o assunto, comparando-se aos primeiros encontros. Observa-se com mais nitidez que as questões que foram trabalhadas até o momento encontram-se num estado de amadurecimento contínuo e, especialmente, foi maturada uma melhor compreensão da relação entre a vida desses estudantes e a filosofia, não mais vistas como separadas.

Se é verdade, como diziam Platão no *Teeteto* (2015) e Aristóteles na *Metafísica* (2015), que a filosofia começa com o deixar-se afetar ou maravilhar-se com o ser, esse estado de espírito se traduz em um desejo de querer entender, que logo se expressa em uma atitude inquisidora, de amor pela pergunta. É o que os alunos expressam em suas respostas à segunda questão (O que eu aprendo com a filosofia?):

Aprendo a arte de duvidar e de questionar as outras pessoas (Estudante 05).

Aprendo a ter pensamentos mais concretos e mais elaborados. Aprendo a duvidar e buscar expandir meu conhecimento e a buscar repostas para tais perguntas (Estudante 01).

Após estudar, passei a refletir e a questionar aquilo que está ao meu redor (Estudante 09).

[...] com ela eu aprendi que perguntar é mais importante e que você ter dúvidas não é errado, e sim, contribui para o crescimento (Estudante 15).

Aprendo a pensar de maneira diferente, aprendo a ir atrás de novas respostas para minhas dúvidas, a ver as coisas do mundo de outra maneira, ver o outro lado das coisas (Estudante 10).

A sempre buscar coisas novas, nunca acreditar nas coisas de primeira, e sim, ir atrás da verdade. A filosofia nos dá uma série de benefícios para a vida (Estudante 14).

Aprendo mais coisas, entre essas estão como dialogar melhor com alguém, a duvidar de todas as coisas que são ditas e em vez de responder as perguntas você irá fazer novas perguntas através da que foi feita (Estudante 12).

Bom, resumidamente eu aprendi a parir ideias, conversar mais comigo mesmo e ver/pensar filosoficamente em diversos assuntos (Estudante 11).

Se entre as respostas da primeira pergunta encontra-se o termo “afetar”, agora veio à tona a expressão “parir ideias”, que é uma linguagem caracteristicamente socrática, como aparece no *Teeteto* (PLATÃO, 2015). Eis dois dos principais conceitos que expressam a filosofia e o filosofar. Note-se que, se nos primeiros encontros os alunos demonstravam uma preocupação com os conteúdos dos exames escolares – especialmente do ENEM –, agora eles parecem assumir um certo desvio de perspectiva, na direção de começar a encarar uma de suas “disciplinas”, a filosofia, como um espaço para recordar a necessidade de desenvolver uma atitude vital e permanente, especificamente filosófica. Aos olhos desses estudantes, os conteúdos filosóficos parecem assumir as feições de respostas, cuja compreensão não se mostra mais importante do que o entendimento dos problemas que as suscitam e do modo de lidar com eles (atitude filosófica).

Por fim, nas discussões se mostrou que há uma diferença entre a relação da filosofia com o perguntar, já proposta desde o Encontro I. Antes, os alunos diziam que perguntar faz parte da filosofia, mas não conseguiam articular o sentido que essa atitude possui em uma prática filosófica. Agora, entendem que a pergunta não é feita pela pergunta, mas para esclarecer e entender a própria existência.

À questão anterior, implicitamente ligada à avaliação da utilidade da filosofia, acrescenta-se uma outra mais explícita: “A filosofia parece para mim algo importante ou uma inutilidade? Por quê?”.

Em sua unanimidade os alunos participantes responderam que ela é indiscutivelmente essencial e importante. As respostas apontam para o entendimento da filosofia como peça fundamental no processo da formação humana:

[...] importante, pois me ajuda a lidar com os problemas e dificuldades que passamos no decorrer da vida (Estudante 05).

É algo essencial, pois a filosofia busca compreender a verdade das coisas, o sentido humano, busca entender o porquê das coisas serem de tal maneira (Estudante 10).

A filosofia é necessária para o entendimento da vida, portanto, torna-se importante nos seus vários âmbitos [...]. Dessa maneira, a filosofia desempenha papel fundamental em nossas vidas, uma melhor interação com o meio, compreensão, entendimento, entre outros (Estudante 08).

Sem dúvida algo essencial, pois com os novos significados concebidos pela filosofia com relação às coisas, somos capazes de pensar mais amplamente sobre determinado assunto, assim, dando ao pensador a capacidade de dominar e ter uma argumentação imbatível (Estudante 13).

As duas perguntas seguintes direcionam-se a procurar concretamente mostrar como a filosofia vem se apresentando na vida dos estudantes, ou seja, se de modo significativo ou não: O que aprendi em filosofia já me ajudou em situações concretas? Quero filosofar?

Os estudantes deixaram transparecer, durante a leitura das respostas a estas questões, que teriam sido tomados de surpresa com a pergunta, em razão de um pressuposto que logo se revelou: parecia que filosofia e vida seriam coisas separadas ou, pelo menos, que a filosofia não dissesse respeito à vida cotidiana. Claramente, percebeu-se que a filosofia nem sempre sai da sala de aula de forma consciente. Mas, o exercício de pensar a questão ajudou a redimensionar esse entendimento.

Sobre a questão da ajuda que a filosofia ofereceria em situações concretas, os alunos relatam que a filosofia ajudaria a criar o que, em uma linguagem mais formal, pode-se chamar de competências ou habilidades muito úteis, tais como:

- a) a de se comunicar, organizando as próprias ideias, perguntas e pensamentos:

O poder da argumentação já me ajudou em situações em que eu normalmente me encontraria nervoso e incapaz de dialogar por justa causa. Houve dias em que me senti impossibilitado de pensar por estar num estado de mente vazia, porém a filosofia revela um caminho antes oculto para o pensamento definitivo (Estudante 13).

Sim, pois no momento que estou conversando com uma pessoa e começo a questionar, até mesmo na escola, pois tinha vergonha de questionar sobre alguns assuntos e com o estudo da filosofia isso mudou (Estudante 05).

Sim, por causa da filosofia eu já consegui ganhar inúmeras discussões [...] (Estudante 12).

Sim, pois a filosofia já me ajudou a ver situações que eu achava ser de uma maneira, passei a compreendê-la a partir de outros pontos de vista, e formar conceitos sobre algo (Estudante 10).

b) a tomada de decisões:

Sim. Em várias situações tivemos que procurar respostas para decidir algo e a filosofia nos fez pensar usando a razão para obter respostas concretas (Estudante 14).

Outro fato curioso, detectado no debate, foi o de que muitas vezes os alunos não fazem perguntas por terem medo de perguntar, de serem ignorados pelo docente ou pelos colegas. Esse medo faz com que questões não sejam levantadas e debatidas, causando um *déficit* na aprendizagem.

A última questão se insere, então, como uma espécie de prova contra ou a favor da disposição do espírito filosófico de cada sujeito da pesquisa: Quero filosofar? As respostas dos alunos confirmam o que já se imaginava, ou seja, que o compromisso dos estudantes com a atitude filosófica é natural. A maioria das respostas dos alunos não só reafirmam tal compromisso, como também apontam para o que eles entendem por ele:

Sim, quero ir mais além do que os meus próprios pensamentos, ir além da opinião dos outros, pensar melhorar e refletir ainda mais (Estudante 10).

Sim, aprimorar meus pensamentos, ir mais além, sempre querer adquirir mais conhecimentos sobre o pensar (Estudante 02).

A filosofia está contida no nosso dia a dia, se não filosofarmos não vivemos (Estudante 09).

Filosofar é debater e ver que a filosofia não é uma coisa dos nossos antepassados, e sim, é algo atual. Pois a filosofia é conversar com outras pessoas, é trocar conhecimentos que temos e que me faz pensar (Estudante 01).

Qual é a primeira coisa que deve fazer quem começa a filosofar? Rejeitar a presunção de saber. De fato, não é possível começar a aprender aquilo que se presume saber (Estudante 04).

Algo que também se manifesta nas respostas dos entrevistados é a percepção de uma certa inevitabilidade do filosofar, o que parece ser um resultado da percepção da filosofia como uma experiência ou, ainda, da relação da filosofia com o cotidiano:

[...] querendo ou não, o ser humano acaba automaticamente querendo filosofar, essa característica está imposta em nós simplesmente por nossa capacidade de pensar (Estudante 13).

Não é questão de querer, pois querendo ou não todos nós filosofamos no nosso cotidiano (Estudante 05).

A qualquer momento, mesmo sem querer, perceber movimentações, ações, a curiosidade que eu tenho, tudo sem seu porquê, é preciso achar o caminho da verdade (Estudante 07).

Filosofar é inevitável, [...] (Estudante 08).

Com efeito, as discussões que seguiram foram todas na direção de que a filosofia e o filosofar fazem parte da vida e é necessário se dar conta disso e, porque não, praticar um filosofar consciente para ter uma vida mais rica. Alguns estudantes chegaram a dizer que não analisavam a filosofia e não tinham se dado conta de que ela era tão imprescindível na vida porque muitas vezes se prendiam ao livro didático e não conseguiam enxergar com maior nitidez o quanto ela é importante.

7.2.2.5 Quinto encontro: o sentido da vida humana

O questionário IV do V Encontro (Quadro 4) traz perguntas referentes ao sentido da vida humana, de modo que elas conseguem interpelar diretamente cada sujeito da pesquisa, revelando-se como que naturais, na intenção de que são perguntas que todos fazem no decorrer da vida, mesmo que indiretamente, sem muita consciência e sem muito interesse em obter uma resposta clara a respeito.

A ocasião desse encontro, de fato, facultou aos participantes uma oportunidade de elucidar a própria experiência de vida, colocando em poucas linhas traços de suas vidas particulares e apontando para “sintomas” existenciais, decorrentes das mais variadas possibilidades, alegrias e angústias. Por se tratar de uma quantidade elevada de questões, decidiu-se selecionar algumas respostas que marcam uma caracterização mais forte da interpretação dos alunos-participantes a respeito.

O Questionário IV começa com a pergunta “O que é viver para mim?”, a qual se acresce uma segunda questão: “Eu me esforço por compreender o que é a vida?”. As respostas se traduzem sempre em um esquema muito semelhante: apontam para o viver como experienciar acontecimentos, que nem sempre são controláveis, mas podem ser tanto “oportunidades” quanto “desafios”, ou até mesmos “riscos”. Nisso todas as respostas se assemelham:

Viver é você aproveitar com sabedoria as oportunidades que a vida nos dá e também aproveitar cada segundo perto das pessoas que queremos bem (Estudante 05).

Viver para mim é se arriscar [...] (Estudante 09).

[...] a vida é cheia de altos e baixos [...], muitas pessoas não sabem nem qual o verdadeiro motivo de viver, mas a vida é maravilhosa, sempre devemos ter um objetivo e eu acho que é isso que nos motiva a viver (Estudante 14).

Viver é adquirir experiência e passar por situações que nos conduzem a um maior 'saber lidar com as coisas', [...] sempre viver o hoje [...], aproveitar de todas as maneiras que a vida lhe oferece buscando sempre sua felicidade (Estudante 08).

Viver é ter a certeza de que um dia iremos morrer. Viver é um modo de ser, de estar, de aproveitar momentos em família e viver cada momento como se fosse o último de nossas vidas (Estudante 01).

Viver é ter a oportunidade de todos os dias poder fazer minhas coisas prediletas, é sempre a cada um novo dia ter a chance de recomeçar, de fazer novas escolhas. É saber que tenho um Deus sempre cuidando de mim, me protegendo e me ajudando a ser uma pessoa melhor e me dando força para ser capaz de ir atrás dos meus sonhos (Estudante 10).

Viver, ser feliz e ficar triste, encarar tudo de frente independente do que aconteça, não ter medo de viver, de encarar tudo que tiver que encarar para conseguir o que quero na minha vida (Estudante 02).

[Viver] É ter a chance de ser alguém na vida, porém não necessariamente possuir um bom emprego ou cargo, e sim, almejar sonhos [...] devemos buscar aquilo que nos faz bem e nos traga a felicidade, assim descobrimos que verdadeiramente somos (Estudante 13).

O questionário continua com um outro conjunto de perguntas voltado para a identificação dos valores fundamentais, epistemológicos, morais e religiosos, elegidos pelos estudantes: “Sobre que tipos de verdade eu me apoio para a orientação da minha vida?”, “Qual o significado de Deus para mim?”, “Qual o sentido dos valores morais?” e, por fim, “O que realmente é importante para mim?”. Em razão das proximidades temáticas das questões, o tratamento das suas respostas será feito em conjunto.

Os alunos-pesquisados indicam que percebem a verdade como uma descoberta pessoal e, ao mesmo tempo, uma responsabilidade a ser assumida, o que se conforma com o entendimento blondeliano (BLONDEL, 1997c) de que a realização da filosofia como tarefa é pessoal e intransferível:

[apoio-me] No tipo de verdade que não pode ser obliterada por outros, aquilo que só eu sei sobre mim e não pode ser negado, talvez nem mesmo aqueles que são próximos de mim [sabem sobre ela], [...] o meu 'eu' interior é quem me guia nas ações (Estudante 13).

Eu sempre me apoio na verdade no qual eu acho correta, fazendo o que eu quero e não o que os outros querem (Estudante 12).

Sempre falar a verdade, essa traz bastante benefício em qualquer situação, e ser honesta comigo mesma (Estudante 14).

Sobre os valores morais, o entendimento geral dos estudantes é o de que são transmitidos como uma herança cultural e se voltam para a determinação das melhores escolhas em relação ao agir – ideia clássica entre os conservadores, como C. S. Lewis (2017) expressa em sua obra *A abolição do homem* -, o que significa, para alguns deles, aquelas escolhas que tornam os agentes melhores:

O valor moral tem um sentido enorme em nossa vida. É através dele que escolhemos no nosso dia a dia as devidas atitudes a serem tomadas (Estudante 09).

Os valores morais sempre beneficiam as pessoas [...] (Estudante 03).

O sentido que tenho é que com esses valores morais atingimos expectativas e [...] nos tornamos pessoas melhores (Estudante 05).

São valores que aprendemos desde criança, o certo e o errado das coisas (Estudante 02).

Valores morais normalmente são transmitidos para todos nós desde muito cedo [...]. Esses valores morais são passados pra gente através de nossos pais (Estudante 01).

Em relação à percepção de Deus, as opiniões dos estudantes não são teologicamente elaboradas, mas, em suma, expressam a crença em uma divindade pessoal e boa, que, de algum modo, diz respeito às religiões, mas não está necessariamente ligado a elas:

Não frequento igrejas ou cultos, porém sei que existe uma força entre nós. Pode até não ser um homem, eu não sei, mas eu creio que existe, mas não afirmo como é e do que é capaz (Estudante 11).

[Deus] é Um ser generoso que busca ajudar sempre a todos mesmo que não mereçam (Estudante 09).

Deus é um ser que não vejo, mas posso sentir na minha alma. É um ser que eu acredito que possa fazer o impossível e que ele é tudo que podemos depositar a nossa fé (Estudante 01).

Deus é a melhor coisa que já existiu ou existe, ele é muito bom, o pai de todos os pais, o ser mais poderoso do mundo. Nós humanos não sabemos descrever um ser tão maravilhoso (Estudante 15).

É ele [Deus] que faz com que tenhamos forças para seguir em frente e superar as coisas ruins. Quando estamos nos nossos piores dias, achando que tudo vai acabar, ele nos mostra que ainda tem muita coisa boa para acontecer (Estudante 03).

Deus é vida, Deus é tudo, Deus cuida do certo e do errado, cuida do perdão, amor, felicidade, aquele que rege o mundo. Não podemos vê-lo, mais sentimos o seu amor e o seu cuidado quando mais precisamos dele. Nunca nos abandona e o nosso anjo da guarda também. Agradecemos nossa vida a ele (Estudante 02).

Outro fato interessante é o de que apenas uma única resposta nomeia Deus identificando-o de modo preciso com uma religião, referindo-se à concepção da tradição cristã, ao identificá-lo com “Aquele que deu seu filho por nós”:

Deus é um ser em que tenho a certeza que posso confiar em cada momento de minha vida, um ser que motiva todos os dias, Deus é inexplicável, aquele que é perfeito, Deus é a forma de amor mais sincera que existe. Aquele que deu seu filho por todos nós, [...] um ato de amor imenso. Deus é a solução de todos os nossos problemas, Deus é amor! (Estudante 10).

Também é de se notar que alguns alunos afirmam não acreditar em Deus ou, pelo menos, serem céticos:

Eu acho que Deus foi algo criado para acalmar as pessoas, eu não descreio de Deus, só acho que não tem provas suficientes para acreditar na sua existência (Estudante 12).

[...] sinceramente, ainda tenho minhas dúvidas sobre a sua existência [de Deus] e não me sinto culpado [...] (Estudante 13).

Quando a questão dos valores fundamentais é apresentada por meio de uma fórmula mais abstrata, e sem a utilização direta da palavra “valor” ou a proposição de um determinado tipo de valor – “O que realmente é importante para mim?” – as respostas dos alunos aludem a coisas como:

a) O pensamento, o conhecimento ou os estudos:

Meu modo de entender e pensar [...] (Estudante 11).

A vida é algo totalmente importante para mim, porém o pensamento também é algo importante, sem o pensamento não existe vida (Estudante 12).

[Importante para mim é] estudar, pois, isso vai me proporcionar um futuro brilhante (Estudante 05).

b) A felicidade:

Nada é mais importante que a felicidade. Acredito que não sou a única que possui essa certeza, já que a finalidade de toda e qualquer ação é a felicidade (Estudante 13).

c) Mas, “a família” é a indicação que mais aparece:

O mais importante para mim é minha família. O amor que sinto por eles e o amor que recebo, não tem nada melhor e mais importante (Estudante 03).

É aproveitar momentos na minha vida, aproveitar momentos em família, momentos com amigos e faço esses momentos se tornarem inesquecíveis (Estudante 01).

Meu filho, minha família e minha vida (Estudante 14).

Aproveitar cada minuto do lado dos meus amigos, familiares e estudar, pois, isso vai me proporcionar um futuro brilhante (Estudante 05).

Um outro grupo de perguntas do questionário faz referência aos objetivos escolhidos como norteadores da própria vida: “Quais são os objetivos de meu esforço pessoal e de minha existência?”, “O que realmente me move?” e “Eu penso sobre se minha vida está de acordo com os objetivos que me proponho?”

A este respeito é admirável como praticamente todos os alunos pesquisados falam de “aperfeiçoamento pessoal” e “a contribuição para o melhoramento do mundo” como um dos principais objetivos de suas vidas, sem considerações, por exemplo, de tipo consumistas as quais teoricamente fariam parte preponderante dos objetivos das sociedades capitalistas, incluindo aquela em que eles vivem:

É sempre tentar ser uma pessoa melhor a cada dia, correr atrás dos meus desejos e lutar para que eles aconteçam, nunca baixar a cabeça no meio de uma dificuldade, sempre lutar e seguir em frente (Estudante 02).

[...] E o objetivo da minha existência é sempre está fazendo o bem para as pessoas, sempre que possível ajudar ao próximo (Estudante 03).

O objetivo de meu esforço pessoal é adquirir bastante sabedoria e o da minha existência é contribuir para um mundo melhor (Estudante 09).

[O meu objetivo na vida] seria uma mente mais ampla de ideias, de dúvidas, de respostas também. Quero me esforçar para evoluir psicologicamente, claro que isso inclui minha vida pessoal, quero evoluir nela também, porém, acredito que seja uma consequência, evoluindo meu modo de pensar, consequentemente irei evoluir em minha vida (Estudante 11).

O questionário, então, nessa mesma lógica, procura relacionar as indicações feitas pelos alunos a respeito de seus objetivos de vida com a vida escolar e os estudos: “Que relação tem a escola e o estudo com esses objetivos de vida a que me proponho?”. As respostas se apresentam em continuidade com os objetivos anteriormente expostos, predominantemente relacionados com o aperfeiçoamento pessoal, em nível moral e em relação ao conhecimento:

[...] É a partir da escola e do estudo que vou conseguir ampliar meus pensamentos, me preparar melhor para obter estrutura de atingir meus objetivos (Estudante 15).

Tem tudo a ver, pois sem os estudos eu não chego a lugar nenhum. O estudo é a nossa base de vida e é com ele que conseguimos nossos objetivos (Estudante 14).

Toda relação possível, a escola nos ajuda a alcançar esses objetivos e nos dá toda força que precisamos, assim como, muitos conhecimentos (Estudante 03).

Tudo, pois é com aprendizagem [é] que pretendo chegar a tal objetivo, o que aprendo hoje será útil amanhã. Então, meu objetivo tem aparentemente tudo a ver com meu estudo e a escola (Estudante 11).

Ainda que nas respostas às questões do bloco anterior ao atual (Cf. Quadro 4, Questões 7 a 9), os alunos mal tenham feito referência à formação profissional ou ao emprego como parte dos objetivos de sua vida, quando se pergunta agora sobre a relação entre esses e a escola, ela aparece:

A escola me traz conhecimentos adquiridos através dos estudos, [...], esse estudo me fará ser uma pessoa realizada profissionalmente [...]. A escola e o estudo [...]terão imensa influência nisso tudo (Estudante 01).

Escola é onde aprendemos [...] e estudamos. Estudar para alcançar uma vida boa, um emprego, um salário justo, todas nós queremos uma vida melhor e o estudo é um dos que mais nos proporciona essa vida (Estudante 02).

Uma grande relação, pois o estudo é onde começa a preparação para uma vida profissional bem-sucedida. Quanto mais estudos maior será o resultado futuro (Estudante 10).

Isso pode ser explicado por duas razões: primeiro, porque quando se pensa em escola, é natural pensá-la como espaço de preparação para a vida profissional futura, especialmente enquanto ela antecede e condiciona a entrada na Universidade, geralmente entendida como o local por excelência da formação profissional; depois,

porque aparentemente para esses estudantes a formação profissional não é vista como um objetivo-fim, mas um objetivo-meio, ainda que necessário e imprescindível.

Enfim, chega-se às duas últimas questões: “Como me relaciono com as pessoas?” e “Que valor atribuo às amizades e às relações familiares?”. Quanto a elas, o que se esperava, levando em conta as respostas anteriores, nas quais a família sempre aparecia como um valor fundamental, foi confirmado.

É patente pelas respostas, que os alunos entendem as relações pessoais como algo a construir permanentemente, o que exige certo esforço. Ainda que alguns alunos se acusem de serem tímidos, em geral eles se veem comprometidos em construir um bom convívio social:

Me relaciono bem, faço de tudo para ver o meu próximo bem, faço de tudo para criar verdadeiros laços de amizade (Estudante 01).

Bem, gosto de conversar com todo mundo, fazer novas amizades e gosto sempre de ajudar na medida do possível (Estudante 14).

Me relaciono de forma positiva, busco sempre manter relações saudáveis (Estudante 09).

Nessa mesma direção, os alunos afirmam o seguinte sobre a importância que dão às relações familiares e amizades:

Minha família é tudo para mim, minha base, meu tudo. Amizades são poucas, mas considero para minha vida toda, quem tem amigo de verdade e leal tem tudo, pessoas que te ajudam nos momentos mais difíceis [...] (Estudante 02).

Existem muitas amizades que são como se a pessoa fosse da família, ter um grande respeito por essa pessoa e o tratar como se fosse um irmão de sangue (Estudante 15).

O valor mais alto. As relações familiares e amigos são o resumo da felicidade (Estudante 09).

[...] Não tem nada que pague um abraço e um carinho de uma pessoa que amamos, seja familiar ou amigo (Estudante 03).

Atribuo como forma primordial na busca pela felicidade, [...] são peças chaves de qualquer atitude, sendo ela bem ou malsucedida [...], apoia-nos nos momentos difíceis [...] (Estudante 08).

A família é a nossa primeira escola, é em quem vemos uma motivação para o nosso futuro, são nessas pessoas que nos espelhamos (Estudante 10).

As amizades deveriam ser consideradas grandes conquistas e às vezes não é fácil encontrarmos um lugar para nos encaixar socialmente. O mesmo vale para a família, que mesmo tendendo a não serem completamente perfeitos

por questões de aceitação, sempre teremos um lugar especial nelas (Estudante 13).

Feitas as devidas observações, chega-se ao fim do exame de mais um questionário. Na discussão sobre as perguntas desse questionário se buscou estimular os alunos a fazer exercícios de elucidação da própria história de vida, especialmente porque se exigia de cada um o esforço de pensar questões muito íntimas. Alguns, afirmaram, novamente, que tiveram grandes dificuldades em responder às perguntas porque não tinham o costume de refletir a respeito, ainda que diziam não serem as respostas que descobriram estranhas a eles. Essas eram como que pensamentos nebulosos que se tornaram claros e ajudaram na vivência das relações – por exemplo, com os amigos e a própria família –, tornando-as mais conscientes.

7.2.2.6 Sexto encontro: Maurice Blondel e a filosofia como tarefa

O VI Encontro foi dedicado à exposição dialogada sobre o pensamento de Maurice Blondel, de acordo com um planejamento de aula (ANEXO VII). A base de referência teórica aqui exposta se liga às partes anteriores desta pesquisa (BLONDEL, 1996, 1997c). Explicou-se os principais pontos daquilo que se compreende como sendo a Filosofia da Ação, caracterizando-a como uma tarefa. Procurou-se, sobretudo, destacar para os alunos: 1) como a filosofia não é meramente nem uma disciplina científica, nem uma pura teoria; 2) como a filosofia possui um objetivo a ser realizado – a saber, integrar prospecção (conhecimento prático e intuitivo) e reflexão (conhecimento teórico) como conhecimento em ato – e, portanto, consiste na realização de uma experiência concreta; 3) como a filosofia é popular e científica ao mesmo tempo, ou seja, popular enquanto importa a todo homem e ninguém pode se negar a exercitá-la, já que é impossível viver humanamente sem dar sentido ao que se vivencia e, assim, sem de algum modo filosofar; científica, porquanto deve ser elaborada segundo critérios e metodologias de investigação rigorosos e controlados (BLONDEL, 1996; 1997c).

O intuito desse encontro era o de oferecer instrumentos teóricos aos alunos, que, por um lado, lhes permitisse entender as atividades que estavam sendo desenvolvidas desde o início da proposta, e, por outro lado, pudessem prepará-los para lidar com as questões a serem apresentadas no quinto e último questionário.

Com efeito, a observação do último questionário será de grande valia para esse estudo, revelando o processo de evolução da compreensão dos alunos ao longo do trajeto de implementação dessa proposta. As respostas produzidas certamente apresentam a compreensão sobre o que seja filosofia antes e após as práticas desenvolvidas em sala de aula, um momento de construção de pontes e perspectivas filosóficas.

7.2.2.7 Sétimo encontro: percepção final sobre o que é filosofia.

O VII Encontro, e também o último, foi estimulado pelo Questionário V (Quadro 4), que se deteve em capturar a percepção final dos estudantes sobre o percurso feito até aqui. Foram propostas duas questões. A primeira delas, “Que mudanças são sentidas em relação ao que compreendo por filosofia desde o início da implementação desta proposta?”, foi bastante significativa a esse respeito.

Assim, para muitos a filosofia não passava de uma compreensão teórica do que disseram os filósofos de tempos distantes e arcaicos:

Antes eu compreendia que a filosofia era apenas o estudo da compreensão do passado e da vida, [...] não sendo necessário o estudo dessas matérias nas escolas (Estudante 05).

[...] antes da intervenção eu pensava totalmente diferente, [na] filosofia como uma coisa pensada, uma coisa antiga (Estudante 01).

Algo muito abstrato para se definir:

No começo a filosofia para mim era algo muito vago [...]” (Estudante 15).

Ou, ainda, meramente a elaboração de perguntas ou um modo específico de pensar:

Antes filosofia para mim era apenas o uso do porquê, ou seja, perguntar, mas agora sei que não é apenas isso. Pensava que estaria filosofando apenas enquanto estava fazendo perguntas (Estudante 11).

Antes eu compreendia que a filosofia era abertura às dúvidas [...] (Estudante 09).

[...] antes eu tinha a ideia de que a filosofia era apenas um modo de pensar [...] (Estudante 10).

Com as atividades dos encontros, o panorama mudou inteiramente. De modo unânime, as respostas dos alunos remetem à percepção de que houve uma mudança significativa na compreensão do que seja filosofia.

Em várias passagens, observa-se a relação que os entrevistados estabelecem entre filosofia e vida, definindo aquela como a tentativa de compreensão desta:

[...] pude compreender [...] que a filosofia [...] é a busca de autocompreensão da existência humana [...]. A filosofia torna clara [a vida]: pensamento, ser e ação, [...] (Estudante 05).

[...] O que falamos e pensamos é caracterizado pela filosofia [...]. Ela procura nos trazer informações claras sobre o sentido da vida [...] (Estudante 09).

[...] O modo de se pensar nos conduz à filosofia, constituindo-se completamente em nossas vidas a partir da ação. [...]. Pensar se torna uma atitude filosófica que interfere na maneira de lidar com a vida e refletir sobre determinados assuntos. [...]. Se há vida, também haverá filosofia [...] (Estudante 08).

[...] eu estou filosofando na maior parte do tempo quando tenho dúvidas sobre o que acontece ao meu redor e quando encontro respostas para as dúvidas. Acredito que enquanto estiver vivo [...], estarei filosofando (Estudante 11).

[Filosofia] É um exercício de autocompreensão da existência humana, o que leva a saber como você surgiu e qual o sentido da vida (Estudante 15).

[...] A filosofia é muito importante na nossa vida, nos ajuda a pensar melhor sobre nossas ações [...]. A filosofia está nas nossas vidas, nos nossos atos e nossas ações. (Estudante 02).

Também se mostra comum indicar a íntima relação entre pensamento e ação como uma das características mais marcantes da filosofia:

Pensar e agir, duas palavras que não podem ser separadas porque não são coisas distintas e são de suma importância para a filosofia [...] (Estudante 15).

[...] agora vejo que a filosofia é importante, pois é a [nossa] autocompreensão, é tudo que pensamos, todas as nossas ações. A filosofia está presente em tudo. Foi isso que eu percebi durante as intervenções práticas (Estudante 14).

Percebo agora que [...] viver e filosofar estão totalmente ligadas e que o filosofar faz parte do viver e que o pensamento não é o pensamento sem o viver, e viver não é viver sem o pensar, sem filosofar. E vejo que mudou bastante o meu modo de ver as coisas e o meu modo de agir (Estudante 01).

[...] depois da intervenção eu entendi mais o que é filosofia. Ela para mim [diz respeito a] tudo que pensamos e tudo que podemos fazer [...] (Estudante 16).

Comecei a ter uma visão bem mais crítica sobre o que realmente é a vida e essas coisas que nela existem. A filosofia envolve os princípios do pensamento e da ação [...] (Estudante 10).

Essa mudança de compreensão expressa pelos estudantes entrevistados foi acompanhada também de uma mudança de atitude em relação à filosofia. Eles falam de “gostar mais da filosofia”, de “entender sua importância”, de terem “mudado completamente sua visão de mundo”:

Minha compreensão sobre filosofia mudou 100%. Depois da intervenção eu comecei a gostar mais da filosofia [...] (Estudante 03).

A filosofia é muito importante na nossa vida [...] (Estudante 02).

Com essa intervenção, meu modo de pensar e enxergar o mundo mudou totalmente [...] (Estudante 12).

Nesse conjunto de respostas, os pesquisados falam ainda na experiência positiva em trabalhar a filosofia por meio da metodologia escolhida, baseada em discussões dirigidas.

Depois da intervenção eu comecei a ver que a filosofia é mais interessante com conversas, ouvindo os pensamentos das outras pessoas em uma roda de conversas. É melhor se reunir em uma roda de conversas do que está só focado no livro. Na conversa conseguimos ouvir o professor e os alunos, os pensamentos ficam mais claros. Conversar é filosofar (Estudante 03).

Por fim, um dos alunos fala de ter entendido que a filosofia não dá acesso a conhecimentos prontos, mas fornece elementos para forjar o próprio entendimento do que se conhece:

Antes eu enxergava a filosofia como um tipo de ‘portão’ que nos levaria ao aprimoramento mental, ou seja, esse portão estaria sempre pronto para nos ser aberto, porém, a filosofia nos é entregue como tijolos e é dever nosso, a partir das nossas ações, construir nossos próprios conceitos sobre a mesma. Você absorve conhecimentos de grandes filósofos, contudo, não necessariamente leva isso para o resto da sua vida, já que em algum momento acabamos criando significados novos, ganhando consciência sobre um novo mundo e seus arredores [...] (Estudante 13).

Assim, levando em conta esses trechos das entrevistas, podemos concluir que os alunos-participantes, depois de fazer uma experiência filosófica, mostraram não só entender, mas também vivenciar a filosofia como “a própria vida que se elucida”, ou “o movimento do pensamento que fecunda a ação e é por ela fecundado”, tal e qual apontado por Blondel (1996; 1997c). A pergunta seguinte do questionário, “Como essa mudança pode alterar a própria visão do que seja viver?”, voltava-se para tentar colher com mais objetividade a percepção dos alunos-participante a esse respeito.

A impressão que se cria ao ler as respostas anteriores agora se intensifica. Os entrevistados narram a mudança significativa que foi descobrir que a filosofia é mais próxima deles do que imaginavam, porquanto não se pode viver dignamente como homens sem ela:

Eu aprendi que não vivemos sem filosofia, ela é muito importante para a vida das pessoas [...]. A filosofia é um exercício de autocompreensão humana e da nossa plena existência no universo (Estudante 15).

A minha visão mudou drasticamente sobre o que é a vida e o que é filosofar [...] não dá para ter vida sem o pensamento e nem ter pensamento sem a vida, não tem como separar os dois [...] (Estudante 12).

A gente precisa viver para filosofar e filosofar para viver. Com a filosofia o pensamento e a ação ficam mais claros. Tudo que fazemos na nossa vida, todas as decisões e todos os nossos pensamentos dependem da filosofia, que nos ajuda a esclarecer nossas vidas e mudar nossos pensamentos. Entendemos que a ação é uma síntese de tudo e a filosofia e a nossa autocompreensão (Estudante 03).

Tornando mais clara nossos pensamentos, a vida está ligada ao pensamento e o pensamento ao viver. A vida é a ação e filosofar é viver colocando nossos pensamentos em prática. A filosofia nos mostra como filosofar é importante para todas as situações, e isso é ter uma compreensão do que seja a vida (Estudante 14).

Por fim, com palavras simples, alguns alunos sintetizaram, segundo sua vivência pessoal, como pode ser transformadora a experiência filosófica para os jovens:

Acho que a experiência me ajudou muito a ter motivos para viver, porque antes viver para mim era apenas [ser] um corpo vivo na face da terra, mas agora eu sei que viver é tudo [...] (Estudante 16).

[...] Para que eu vivo? Para que existo? Qual o meu objetivo? São perguntas como essas que me fazem ter outra visão do que seja viver. Surge aí um contraste entre finitude e infinito, onde começamos a entender o sentido da vida e perceber que as coisas vão muito mais além do que podemos ver (Estudante 05).

Essa experiência nos dá o poder de questionamento, respostas já não são mais simples respostas e sim novas perguntas para alcançar a verdade. Entre essas perguntas, encontramos o desafio sobre o sentido da vida [...]. O ser humano cumpre uma missão [...] de descobrir o próprio sentido e significado da vida desde seus primórdios. Com isso, carrego a certeza de que pretendo levar a filosofia até o final da minha vida e, se possível, que eu possa renascer com o dom do questionamento progressivo, me encontrando com a filosofia mais uma vez (Estudante 13).

Minha nova visão realizada através da nossa intervenção de estudo, deixou claro para mim que [...] filosofar não é apenas nosso convívio com a filosofia

em sala de aula, sua complementação é buscar a clareza do nosso pensar e de nossas ações (Estudante 09).

Em suma, percebe-se que não só os alunos explicitamente afirmam ter alcançado uma concepção de filosofia mais clara, como também as próprias transformações colhidas a partir da análise dos registros e das vivências é sinal de que a dinâmica dos encontros da pesquisa-ação foi capaz de promover uma mudança qualitativa, para melhor, do sentido da filosofia para a vida dos jovens do EM pesquisados.

7.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA PRÁTICA

O que concluir de tudo o que foi apresentado até agora nesse escrito? Não se pode encerrar a consideração dessa investigação sem procurar colher alguns desvelamentos que se mostraram essenciais no decorrer do percurso de análise e discussão dos resultados encontrados, de modo a facilitar para o leitor interessado a compreensão de seus achados. É o que será feito com a maior brevidade possível a seguir.

O objetivo último dessa pesquisa-ação, desde seu início, não foi propriamente saber o que os alunos dizem a respeito dos três eixos-temáticos propostos (“O sentido da filosofia”, “O sentido da Educação Escolar” e “O sentido da vida”). Este, de fato, é só um meio importante para se alcançar sua verdadeira finalidade, que consiste em procurar implementar, no espaço de trabalho-docente do pesquisador-responsável, uma prática pedagógico-filosófica que permita uma autêntica experiência filosófica, sob o pressuposto, apontado na primeira parte dessa dissertação, de que Maurice Blondel indica o que isso significaria. Em suma, trata-se, segundo Blondel, de uma filosofia compreendida como tarefa, ou seja, como a atividade de elucidação da experiência e, vice-versa, de fecundação do pensar pela prática, em um processo de retroalimentação (BLONDEL, 1997c). Em suma, tratava-se não só de falar sobre a filosofia, mas de realizar uma experiência filosófica autêntica, ou seja, que realize o entendimento do que seja filosofia ao praticar filosofia.

Os exercícios propostos produziram um dinamismo filosófico na sala de aula que levaram pouco a pouco os estudantes a algumas mudanças significativas: 1) Do entendimento vago, do I Encontro, sobre a filosofia como algo que tem a ver com o pensar, com a razão ou com uma atitude interrogadora que faz seus praticantes

pessoas mais críticas, eles passaram a se referir, quando perguntados sobre o que ela seria, à relação da filosofia com suas próprias vidas, definindo-a como a compreensão da vida que se faz vivendo e vivendo se enriquece; 2) O tipo de pensamento que caracteriza a filosofia também foi descoberto como brotando e se nutrindo do solo da existência, e o enriquecendo com sua luz; 3) O esforço da tradição filosófica e dos filósofos ganhou também sentido não mais com uma simples coleção do que disseram os pensadores em tempos arcaicos, mas como a contribuição para o diálogo humano em busca da autocompreensão da própria existência; 4) Por fim, a mudança de compreensão foi acompanhada por uma mudança de atitude em relação à filosofia, quase que confirmando o adágio segundo o qual “ninguém ama o que não conhece”. Ao fim da investigação-ação, os alunos se mostram, mais do que comprometidos com o filosofar, comprometidos em não trair sua condição de pessoas, para as quais “filosofar é preciso” – seja enquanto isso é bom para o homem, seja enquanto isso é imprescindível a quem é humano.

Em suma, os alunos-pesquisados expressam em suas observações escritas uma progressiva ampliação da consciência da relação entre filosofia e vida. Mas, tal como previu Maurice Blondel (1996, 1997c), essa consciência surge de uma experiência, a da vida que se faz pensar e se torna reflexão, e retroalimenta a experiência, sendo um pensar que se faz vida e se torna prospecção. Na verdade, duas perspectivas que apontam para o filosofar.

Desta forma, a conclusão a que se chega, diante desses pressupostos, aponta para o entendimento de que, de fato, o caminho aqui escolhido resultou em uma autêntica experiência de filosofia. Daí também se pode concluir que o seu modelo se apresenta como uma possibilidade a se recorrer para a consecução dos mesmos resultados com outros grupos de alunos do EM.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa começou por estudar a proposta filosófica blondeliana a partir da leitura da *L'Action* (1893). Este texto se desenvolve buscando responder a questões existenciais profundas, encontrando na ação humana o centro e a síntese da existência. As interpelações sobre o sentido da vida humana e o destino humano apresentadas por Maurice Blondel nessa obra conduzem o leitor por uma experiência filosófica na qual pensamento e vida se implicam, provocando uma abertura consciente à própria vida, em todas as suas dimensões.

A filosofia de Maurice Blondel centra-se na concretude da vida, ou seja, na ação, por ser ela a atividade integradora de todos os aspectos da existência, desde os mais desconhecidos e sombrios aparecimentos, até as concepções conscientes e inteligentes que se possa ter sobre a realidade e as coisas que compõe o todo da vivência de cada agente humano.

Le point de départ de la recherche philosophique (1906), em uma clara continuidade da *L'Action* (1893), aborda o mesmo problema central dessa última obra, que consiste em falar sobre o sentido da própria filosofia. Todavia, o faz de modo mais direto (SOUZA, 2014). Se em sua tese doutoral Blondel somente chega à definição do que seja a ciência da prática (filosofia) após o percurso que acompanha os elos sucessivos da cadeia que compõe a ação humana, nos artigos de 1906 o tratamento dessa questão é mais direto. Blondel partirá aí da pergunta sobre o ponto de partida da filosofia e acabará por defini-la ao mesmo tempo como elucidação da experiência pela consciência que a reflexão oferece à prospecção e como experiência que corrige e faz progredir a inteligência, em um processo de retroalimentação.

Depois do estudo desses dois textos (BLONDEL, 1996; 1997c), compreende-se que a filosofia não é uma disciplina meramente teórica e científica, muito pelo contrário, a filosofia é apresentada pelo Filósofo da Ação numa perspectiva inovadora como colaboração mútua entre pensamento e prática na síntese que é a ação humana, ou seja, a própria vida que se faz. Desse modo, a concepção filosófica blondeliana explicita claramente que o esforço da filosofia é voltado para a consumação da ação humana, por meio da dinâmica relação entre reflexão e prospecção.

De acordo com essa perspectiva, cabe a cada homem o esforço para elucidar a sua própria vida e história e, com isso, desvelar o que se encontra por trás de cada

nova ação que é realizada, ou seja, sua conexão com o todo da vida. Essa dinamicidade provoca o exercício da ação consciente conduzindo o homem a uma maior compreensão de si mesmo e da vida, e conseqüentemente a integrar pensamento e vida.

A investigação filosófica possui um ponto de partida, um método e um fim. O ponto de partida da investigação filosófica não pode ser ancorado somente na reflexão, em uma atitude crítica ou na intuição psicológica. Essas três hipóteses levam ou a uma reflexão isolada, ou a uma intuição prática isolada. Nenhum desses dois casos representariam a experiência concreta de qualquer conhecimento, muito menos do filosófico. Diferentemente, o conhecimento em ato é sempre prospectivo e reflexivo ao mesmo tempo (BLONDEL, 1997c). O ponto de partida da filosofia se revela ao agente que de fato se mantenha fiel, por meio de uma atitude fenomenológica, à sua própria experiência de conhecer (conhecimento em ato).

Dessa forma, também se revela o método filosófico ou as exigências do saber filosófico. Para filosofar é preciso guardar a distinção, sem isolamento ou separação, e a afinidade, sem confusão, entre prospecção e reflexão. Se a filosofia consiste na elucidação da própria vivência, ou, o que é o mesmo, na vivência elucidada, seu método é o de nunca confundir a ação e a ideia da ação, mas tentar manter o quanto possível a fidelidade mútua e enriquecedora entre elas (BLONDEL, 1997c).

O respeito a esse método é a garantia de que a finalidade da filosofia será cumprida. A filosofia para Maurice Blondel constitui-se como uma tarefa, a de integrar prospecção (conhecimento prático e intuitivo que se orienta diretamente para a ação) e reflexão (conhecimento teórico, a especulação sobre o viver e o agir, uma retrospectiva do já vivido). Ambos formam e representam o conhecimento em ato e, portanto, a referida tarefa consiste na realização de uma experiência concreta, acompanhada sempre de inteligência e atraída para a realização da vida, para a solução da dialética da vontade (BLONDEL, 1996).

Uma das conclusões que se pode fazer diretamente a partir desse achado é a de que a filosofia é popular e científica ao mesmo tempo: popular enquanto diz respeito a todo homem, enquanto importa para qualquer homem; científica porquanto deve ser elaborada segundo critérios e metodologias de investigação rigorosos e controlados, justamente, fiéis ao método filosófico (BLONDEL, 1997c).

Por um lado, não se pode pensar a filosofia como sendo algo distante dos problemas cotidianos enfrentados pelos homens. Pelo contrário, ela tematiza

questões atreladas ao cotidiano do homem comum, contribuindo para trazer maior luz à experiência de vida de cada um. Por outro lado, a filosofia é científica quando se faz necessário sistematizá-la, seguindo critérios ou metodologias capazes de conduzir o homem a uma inteligibilidade maior e mais organizada do que aquela ligada ao senso comum.

Em suma, a filosofia se faz vivendo, ou melhor ainda, é a própria vida que se enriquece de inteligibilidade enquanto busca sua consumação (BLONDEL, 1996). Evidentemente, as implicações dessa visão de filosofia terão como natural consequência a exigência de que o ensino de filosofia deva se adaptar a ela, também no que concerne ao EM.

Estabelecidos estes referimentos teóricos iniciais, e acreditando de fato que Blondel (1996; 1997c) havia acertadamente apontado para uma autêntica definição do que seria a filosofia, o próximo passo foi tentar, a partir dela, pensar em um modo de oferecer uma experiência filosófica a estudantes do EM que concretizasse justamente a compreensão blondeliana e, dessa forma, contribuísse para o melhoramento da prática docente nesse nível de ensino.

Com efeito, dado que a crença no poder transformador da filosofia está mais do que provada pela vida dos grandes pensadores e, dentre eles, do próprio Blondel, nosso objetivo não seria o de verificar se a filosofia teria alguma eficácia na vida dos estudantes, mas sim o de encontrar um modo prático de fazer com que a eficácia da filosofia, já tradicionalmente conhecida, pudesse também alcançar jovens estudantes do EM. Não é esse mesmo um dos maiores anseios dos professores de filosofia do EM nos dias de hoje? Assim, também se soma a essa investigação esse mesmo desejo: procurar meios de melhorar a prática do docente de filosofia no EM. Mas, o que a presente pesquisa-ação mostrou a respeito desses objetivos?

Nessa direção, a atual proposta se centrou na ideia de acompanhar um grupo de 16 estudantes, de primeiros e segundos anos do EM de uma escola pública, Escola Estadual Prof. Antônio Aladim de Araújo, durante 7 encontros – realizados no estilo de discussões-debates, movidas por perguntas provocadoras –, nos quais a experiência com a filosofia como tarefa seria paulatinamente realizada, procurando determinar as possíveis mudanças de perspectivas quanto à percepção da filosofia por parte dos participantes, e eventualmente a positividade ou menos das experiências por eles aí realizadas.

Inicialmente algumas dificuldades foram enfrentadas: 1) faltou espaço para a escola, em reforma, e conseqüentemente para o desenvolvimento das atividades da proposta; 2) pela falta de espaço, o semestre letivo foi atrasado; 3) para compensar o atraso, o calendário letivo foi comprimido, o que também acarretou para nós a necessidade de organização de um calendário bem apertado, o que fica patente quando se observa a distribuição dos encontros (Quadro 3). Todavia, é preciso dizer que não houve qualquer dificuldade no que diz respeito ao interesse dos alunos, de seus pais, e dos gestores da escola, em participarem ou darem condições de participação nas atividades que compunham a referida pesquisa-ação.

Os resultados, ademais, mostraram-se muito animadores. As atividades desenvolvidas – discussões provocadas por perguntas e seus registros –, mostraram-se muito adequadas como um exercício da filosofia, em sentido blondeliano, na prática da sala de aula. Isso, seja porque representam uma espécie de quebra de gelo em relação à participação mais ativa dos alunos em sala de aula – o que a metodologia da discussão em forma de seminário já faz por si mesma –, como também porque pôs os estudantes numa perspectiva de redescobrimto da filosofia como algo inerente à vida e ao seu cotidiano, principalmente explicando o movimento daquilo que seria a retroalimentação entre a intuição prática experiencial (prospectiva) e o pensar conceitual (reflexivo). Os exercícios propostos produziram um dinamismo filosófico na sala de aula que levaram pouco-a-pouco os estudantes a migrar de uma concepção abstrata da filosofia a uma concepção da filosofia que não aceita se encerrar em fórmulas fechadas, mas aponta para uma experiência que as palavras talvez descrevam muito mal, sem que isso signifique que não se saiba do que se fala, porque agora as palavras falam de algo que não é simplesmente um objeto externo e distante, mas uma atividade que se faz, uma experiência que se vive.

Em suma, e essa é talvez a maior das descobertas realizadas por essa pesquisa: para fazer uma experiência filosófica não basta um exercício aparentemente filosófico – por exemplo, focado em perguntas e respostas – e não basta falar em filosofia, mas é preciso fazer um exercício autenticamente filosófico, focado em perguntas que tenham a capacidade, de fato, de produzir a experiência filosófica, e falar filosoficamente ou filosofar.

Assim, tenho uma forte impressão de que este é um caminho certo para se reelaborar as aulas de filosofia do EM, trabalhando a filosofia a partir dessa metodologia, obviamente com planejamento, e voltada para o tratamento de temas

vitais. Não quero dizer aqui que a filosofia ensinada hoje nas escolas de EM é alheia a tudo isso, mas aponto para o fato de que esse método se mostrou seguro. E sua fórmula é bastante simples: deve-se ensinar filosofia realizando experiências filosóficas a partir de questões filosóficas. Naturalmente, para isso é imprescindível que se parta de uma concepção autêntica de filosofia, o que pressupõe a capacidade de chegar a atingi-la de modo o quanto possível claro.

Que a concepção blondeliana funcione, é outra conclusão a que chegamos por via direta da experiência dessa mesma proposta de pesquisa-ação. Os compromissos expressos pelos alunos com o filosofar, a mudança que eles afirmam ter acontecido em suas vidas, a sua própria falta de vocabulário, que, porém, não esconde a maravilha que esses alunos parecem tentar de algum modo dizer, são todos indícios de que algo funcionou realmente, de que esse modelo pensado como criador de experiências filosóficas de fato se mostrou eficaz.

Obviamente, esses mesmos alunos já haviam participado de discussões em sala de aula sobre o sentido da filosofia. Todavia, em virtude da intencionalidade das atividades desenvolvidas nessa proposta, voltadas para fazer ver a filosofia como experiência através da realização de uma experiência filosófica – o que os alunos afirmam, em seus textos, ser apenas o resultado de um olhar com mais consciência para a própria experiência que eles já realizam –, essas coisas como que foram desveladas.

Para esses alunos, frases como “uma vida sem filosofia não é digna de ser vivida” nunca mais significarão a mesma coisa. Mais ainda: para esses alunos, a escola nunca será a mesma, nunca mais será pensada desvinculada da filosofia. Os alunos pesquisados afirmaram enxergar a filosofia como um meio necessário na complementação do seu processo de formação, enquanto possibilita uma síntese de todo ele, ao problematizar integralmente a vida humana e suas dimensões, procurando elucidá-la, o que implica em abordar o essencial assunto escolar sobre o alcance e importância do conhecimento em suas diversas formas – tanto em relação a suas consequências (o que é feito em razão dele), quanto à sua capacidade cognitiva (o que ele permite saber). A filosofia contribui para a escola como síntese que aponta para o todo do conhecimento, ao mesmo tempo em que indica os limites de seu alcance. Assim, a filosofia tem a contribuir com a escola como a memória do combate contra a ignorância e, ao mesmo tempo, como a sentinela do cuidado humilde em reconhecer o lugar do não-saber onde se está.

9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

9.1 REFERÊNCIAS DE MAURICE BLONDEL

BLONDEL, Maurice. **L'action**: essai d'une critique de la vie et d'une science de la pratique (1983). Paris, PUF, 1950. (la ed. Quadrige 1993).

_____. Les deux thèses (1893). *In: Ouvres Complètes I*. Paris, PUF, 1995a. p. 1 - 372.

_____. Les deux thèses (1893). *In: Ouvres Complètes I.I*. Paris, PUF, 1995b. p. 373 - 760.

_____. **La Accion (1893)**: ensayo de una critica de la vida y de una ciencia de la práctica. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1996.

_____. L'illusion Idéaliste (1898). *In: Ouvres Complètes II, 1888-1913*. La Philosophie de L'Action et la crise moderniste. Paris, PUF, 1997a. p. 195 - 216.

_____. Principe élémentaire d'une logique de la vie morale (1900 – publicado em 1903). *In: Ouvres Complètes II.I, 1888-1913*. La philosophie de l'action et la crise moderniste. Paris, PUF, 1997b. p. 365 - 386.

_____. Le point de départ de la recherche Philosophique (1906). *In: Ouvres Complètes II.I, 1888-1913*. La Philosophie de L'Action et la crise moderniste. Paris, PUF, 1997c. p. 527 - 569.

_____. **L'Azione (1893)**: Saggio di una critica della vita e di una scienza della prassi. Cinisello Balsamo (Milano): San Paolo, 2013.

9.2 OUTRAS REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **História da Filosofia** (Vol. X). Lisboa: Editorial Presença, 2000.

ADLER, Mortimer J. **Como falar, como ouvir**. São Paulo: É realizações, 2014.

_____. ; VAN DOREN, Charles. **Como ler livros**: o guia clássico para a leitura inteligente. São Paulo: É Realizações, 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. ; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 2009.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo: Edipro, 2015.

BARAQUIN, Noella; LAFFITTE, Jacqueline. **Dicionário Universitário dos Filósofos**. São Paulo: Martin Fontes, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1979.

_____. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERGSON, Henri. **Essai sur les données immédiates de la conscience**. Paris: Presses Université de France, 1948.

_____. **Cartas, Conferências e Outros Escritos**. São Paulo: Nova Cultural, 2005.

_____. **A evolução criadora**. São Paulo: UNESP, 2010.

_____. **Aulas de Psicologia e de Metafísica**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. **Fundamentos de filosofia**. São Paulo: Saraiva, 2017.

D'AGOSTINO, Simone. **Dall'atto all'azione**. Blondel e Aristotele nel progetto de "l'Action" (1893). Roma, Gregoriana, 1999. (Analecta Gregoriana).

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 2012.

DENZINGER, Heinrich; HUNERMANN, Peter. **El Magistero de la Iglesia. Enchiridion Symbolorum Definitionum et Dclarationum de Rebus Fidei et Morum.** Spain-Barcelona: Herder, 1999.

ENKVIST, Inger. **Repensar la educacion.** Madri: Ediciones Internacionales Universitarias, 2006.

FREITAS, Manuel da Costa. A Filosofia de *L'Action* como Intelectualismo ou Realismo Integral. **Revista Portuguesa de Filosofia**, Tomo XLIX, Fasc. 3 - 1993, p. 325-337.

FUMAGALLI, Aristidi. **Il peso delle azioni.** Agire morale e opzione fondamentale secondo l'Action (1893) di M. Blondel. Milano: Pontificio Seminario Lombardo in Roma, 1997.

GALLO, Sílvio. **Filosofia:** experiência do pensamento. São Paulo: Scipione, 2014.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2. ed. São Paulo: Cortêz, 2011.

GILBERT, Paul. **A simplicidade do princípio:** Prolegômenos à metafísica. São Paulo: Loyola, 2004.

GRAÇAS, Elisabeth Mendes das. Pesquisa qualitativa e a pesquisa fenomenológica: fundamentos que norteia sua trajetória. **REME - Rev. Min. Enf.**, 4(1/2):28-33, jan./dez., 2000.

HUISMAN, Denis. **Dicionário de Obras Filosóficas.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ISASI, Juan Maria. Significado de la filosofia de la Accion. *In:* BLONDEL, Maurice. **La Acción.** Madrid: BAC, 1996, p. XLV-LXII.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** Rio de janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura.** 8. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

LALANDE, André. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LECLERC, Marc. **Il destino umano nella luce di Blondel**. Assisi: Cittadella Editrice, 2000.

LEWIS, C. S. **A abolição do homem**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Loyola, 2004.

NEVES, Maria do Céu Patrão. O sentido do humano: entre o determinismo e a liberdade. **Revista Portuguesa de Filosofia**, Tomo XLIX, Fasc. 3, 1993, p. 339-355.

ORTEGA Y GASSET, José. **Missão da Universidade**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

_____. **O que é filosofia?** Campinas, SP: Vide Editorial, 2016.

PIMENTEL, Álvaro. **A “Lógica da Ação” de Maurice Blondel: explicitação crítica na Ação (1983)**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. Tese (Doutorado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em:
<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ARBZ-7G5K29/pimentel_tese_blondel.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 jul. 2018.

_____. Maurice Blondel: A ação criadora e o apelo da norma. *In*: CARDOSO, Delmar (Org.). **Pensadores do século XX**. São Paulo: Loyola; Paulus, 2012.

PLATÃO. **Teeteto**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

VANNI ROVIGHI, Sofia. **História da Filosofia Contemporânea**. São Paulo: Loyola, 2011.

SAINT-JEAN, Raymond. **Genèse de L'Action**. Paris-Brugis: Desclée de Brouwer, 1965.

SOUZA, Galileu Galilei Medeiros de. **Percepção sensível, representação e subjetividade segundo a Action (1893) de Maurice Blondel.** In: CAMINHA, Iraquitan de Oliveira; SILVA, Marcos Érico de Araújo (Orgs.). *Percepção, corpo e subjetividade.* São Paulo: LiberArs, 2013. p. 91 - 112.

_____. **O problema da metafísica e a filosofia da ação: ensaio sobre a possibilidade da metafísica por meio da crítica à superstição.** João Pessoa, 2014. (Tese de doutorado). Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/5670/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

_____. **No encontro entre ser e pensar: o problema da justificação da reflexão por Parmênides e Blondel.** In: CAMINHA, Iraquitan de Oliveira; SOUZA, Galileu Galilei Medeiros de (Orgs.). *Ser, pensar e dizer: ensaios sobre percepção.* Mossoró: Edições UERN, 2016. p. 35 - 46.

_____. **Notas sobre a fenomenologia da percepção a partir da Action (1893) de Maurice Blondel.** In: CAMINHA, Iraquitan Oliveira; FANTINI, Wilne de Souza. *Estética e Existência: filosofar e viver criativo.* São Paulo: LiverArs, 2017a, p. 123 - 128.

_____. **Sobre o lugar filosófico do sobrenatural à luz da filosofia da ação.** In: GÓIS, Benjamim; CAMPOS, Lindoaldo (Orgs.). *Razão e Transcendência: alguns diálogos.* Mossoró: Edições UERN, 2017b. p. 143 - 157.

_____. *Filosofia como tarefa.* **Síntese Revista de Filosofia.** Belo Horizonte, v. 45, n. 141, p. 113-143, Jan/Abr, 2018.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.* Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443 - 466, São Paulo, set./ dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

TROISFONTAINES, Claude. *Texte présenté par Claude Troisfontaines.* In: BLONDEL, Maurice. **Ouvre Complètes I e II.** Paris, PUF, 1997.

VILA-CHÃ, João J. Maurice Blondel. **Revista Portuguesa de Filosofia.** Tomo XLIX, Fasc. 3, 1993, p. 321-324.

VIRGOULAY, René. *Finitude de L'Homme et Infini de la Volonté dans "L'Action".* **Revista Portuguesa de Filosofia.** Tomo XLIX, Fasc. 3, 1993, p. 371-384.

ZILLES, Urbano. **Panorama das Filosofias do Século XX**. São Paulo: Paulus, 2016.

10 APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário I – Percepção Inicial

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO PRÁTICA

LOCAL: ESCOLA ESTADUAL PROF. ANTÔNIO ALADIM DE ARAÚJO

PROF. ORIENTADOR: DR. GALILEU GALILEI MEDEIROS DE SOUZA

ALUNO: Emerson Araújo de Medeiros

PARTICIPANTE: _____

TURMA MATRICULADA: _____

Questionário I – PERCEPÇÃO INICIAL

1- O que é filosofia para mim?

APÊNDICE B - Questionário II – O Sentido da Educação Escolar

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO PRÁTICA

LOCAL: ESCOLA ESTADUAL PROF. ANTÔNIO ALADIM DE ARAÚJO

PROF. ORIENTADOR: DR. GALILEU GALILEI MEDEIROS DE SOUZA

ALUNO: Emerson Araújo de Medeiros

PARTICIPANTE: _____

TURMA MATRICULADA: _____

Questionário II – O SENTIDO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

- 1) Como você compreende o ambiente escolar e sua utilização?
- 2) Para que serve vir para a escola?
- 3) O que é Educação?
- 4) Por que estudar tantos conteúdos referentes à linguagem, ciências humanas, ciência naturais, cultura, cidadania?
- 5) O que, de tudo o que é estudado, é realmente relevante para a vida?
- 6) Por que estudar?
- 7) Como seria a escola ideal segundo o que penso?

APÊNDICE C - Questionário III – A Experiência da Filosofia

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO PRÁTICA

LOCAL: ESCOLA ESTADUAL PROF. ANTÔNIO ALADIM DE ARAÚJO

PROF. ORIENTADOR: DR. GALILEU GALILEI MEDEIROS DE SOUZA

ALUNO: Emerson Araújo de Medeiros

PARTICIPANTE: _____

TURMA MATRICULADA: _____

Questionário III – A EXPERIÊNCIA DA FILOSOFIA

- 1) Qual a minha experiência de filosofia?
- 2) O que eu aprendo com a filosofia?
- 3) A filosofia parece para mim algo importante ou inútil? Por quê?
- 4) O que eu aprendi em filosofia já me ajudou em situações concretas?
- 5) Quero filosofar?

APÊNDICE D - Questionário IV – O Sentido da Vida

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO PRÁTICA

LOCAL: ESCOLA ESTADUAL PROF. ANTÔNIO ALADIM DE ARAÚJO

PROF. ORIENTADOR: DR. GALILEU GALILEI MEDEIROS DE SOUZA

ALUNO: Emerson Araújo de Medeiros

PARTICIPANTE: _____

TURMA MATRICULADA: _____

Questionário IV – O SENTIDO DA VIDA

- 1) O que é viver para mim?
- 2) Eu me esforço por compreender o que é a vida?
- 3) Sobre que tipos de verdades eu me apoio para a orientação de minha ação?
- 4) Qual o significado de Deus para mim?
- 5) Qual o sentido dos valores morais?
- 6) O que é realmente importante para mim?
- 7) Quais são os objetivos de meu esforço pessoal e de minha existência?
- 8) O que realmente me move?
- 9) Eu penso sobre se minha vida está de acordo com os objetivos que me proponho?
- 10) Que relação tem a escola e o estudo com esses objetivos de vida a que me proponho?
- 11) Como me relaciono com as pessoas?
- 12) Que valor atribuo às amizades e às relações familiares?

APÊNDICE E - Plano de Aula

PLANO DE AULA

Disciplina: Filosofia
Professor: Emerson Araújo de Medeiros
Turma: 1º Ano A e B e 2º Ano A e B. Total: 16 alunos.
Escola: Estadual Prof. Antônio Aladim de Araújo
Ano letivo: 2018
Duração: 2 h/a de 50 minutos

Conteúdo temático:

A filosofia como tarefa: um convite blondeliano à escola.

Objetivos:

<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar Maurice Blondel e seu pensamento filosófico; • Exercitar nos estudantes o hábito de que pensamento e vida são componentes intrínsecos ao homem; • Provocar exercícios de experiência humana a partir de temas do cotidiano dos estudantes;

Conteúdo programático:

<ul style="list-style-type: none"> • Contexto histórico de Maurice Blondel. • Introdução geral a filosofia blondeliana: <i>L'Action</i> (1893) <ul style="list-style-type: none"> ✓ O significado da ação. ✓ A ciência da prática. ✓ Fenomenologia e metafísica na perspectiva da ação. • A investigação filosófica
--

- ✓ Onde começa a filosofia.
- ✓ Os falsos pontos de partida da investigação filosófica.
- A filosofia como tarefa: reflexão e prospecção.

Problematização epistemológica:

- Quais percepções foram despertadas quando se entende a filosofia como tarefa?
- O que se compreende por reflexão e prospecção?
- O que é fazer uma experiência filosófica?

Metodologia:

Aula expositiva com auxílio de data show, perguntas, respostas e esclarecimentos.

Avaliação:

- Colher as impressões dos alunos oralmente após a exposição da aula sobre a filosofia de Maurice Blondel e ouvi-los atentamente com intuito de esclarecer pontos não compreendidos.

Bibliografia:

BLONDEL, Maurice. *L'action: essai d'une critique de la vie et d'une science de la pratique* (1983). Paris, PUF, 1950. (1a ed. Quadrige 1993).

_____. Le point de départ de la recherche Philosophique (1906). *In: Ouvres Complètes II, 1888-1913*. La Philosophie de L'Action et la crise moderniste. Paris, PUF, 1997c p. 527-569.

APÊNDICE F - Questionário V – O Sentido da Filosofia

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO PRÁTICA

LOCAL: ESCOLA ESTADUAL PROF. ANTÔNIO ALADIM DE ARAÚJO

PROF. ORIENTADOR: DR. GALILEU GALILEI MEDEIROS DE SOUZA

ALUNO: Emerson Araújo de Medeiros

PARTICIPANTE: _____

TURMA MATRICULADA: _____

Questionário V – O SENTIDO DA FILOSOFIA

- 1) Que mudanças são sentidas em relação ao que compreendo por filosofia desde o início da implementação desta proposta?
- 2) Como essa mudança pode alterar a própria visão do que seja viver?

11 ANEXOS

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
 Campus Avançado Caicó
 Curso de Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa “A Filosofia como Tarefa: Um Convite Blondeliano à Escola” orientado pelo (a) **Prof. Dr. Galileu Galilei Medeiros de Souza** e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, seu/ seu filho (a) será submetido ao seguinte procedimento: encontros em forma de roda de conversas, debates, respostas escritas de perguntas, leituras, entrevistas, reflexões, tudo devidamente registrado através de gravadores e filmagens (quando possível), cuja responsabilidade de aplicação é de Emerson Araújo de Medeiros, mestrando do curso Mestrado Profissional em Filosofia – PROF- formação, curso do Campus Avançado de Caicó, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. As informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística descritiva e inferencial.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: “Identificar, a partir da filosofia da ação de Maurice Blondel elementos que ajudem a compreender o sentido da filosofia como tarefa e das consequências que isso terá para o ensino de filosofia no Ensino Médio.”. E como objetivos específicos: Analisar o conceito de filosofia em Maurice Blondel; Entender os conceitos de Prospecção e Reflexão para a filosofia de Maurice Blondel; Compreender a relação entre conhecimento e ação na filosofia blondeliana; Eleger estratégias (metodologias, conteúdos, habilidades e competências) que permitam um ensino de filosofia significativo para a vida de estudantes de filosofia, especificamente no Ensino Médio; Analisar, a partir de roda de conversas e da intervenção prática, os resultados da aplicação das estratégias delineadas a partir da noção de filosofia a ser acertada a partir dos estudos dos escritos de Maurice Blondel.

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de trabalhar a filosofia no Ensino Médio não como definição de um objeto, mas como cumprimento e exercício de uma tarefa: a elucidação da prospecção pela reflexão. Seu maior desafio é encontrar uma prática que realmente faça sentido para os jovens estudantes e justifique a sua identidade e pertinência no currículo nacional. Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de possíveis constrangimentos/vergonha/dificuldade na hora de debater e expor seu pensamento e quando precisar responder de forma escrita algumas perguntas. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde será preciso

colocar o nome dos mesmos; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas o discente Emerson Araújo de Medeiros aplicará as questões e somente o discente Emerson Araújo de Medeiros e o orientador responsável Prof. Dr. Galileu Galilei Medeiros de Souza poderão manusear e guardar as questões respondidas; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta à vontade para responder aos questionários e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável no Departamento de Filosofia, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para o pesquisador Emerson Araújo de Medeiros e o Orientador Prof. Dr. Galileu Galilei Medeiros de Souza, do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Avançado de Caicó, no endereço Avenida Rio Branco, nº 725, Centro, CEP 59.300-000– Caicó– RN. Tel. (84) 3421-6513 ou 3421-4837. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** -Campus Universitário Central - Centro de Convivência. BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antônio Campos, S/N, Costa e Silva. Tel: (84) 3312-7032. e-mail: cep@uern.br / CEP 59.610-090.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do pesquisador Emerson Araújo de Medeiros.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

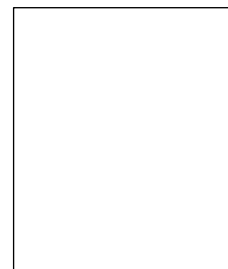
Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa “**A Filosofia com Tarefa: Um Convite a partir da Escola**”. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais meu/minha filho (a) será submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo à minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Caicó-RN, 25 de julho de 2017.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante



Emerson Araújo de Medeiros - Aluno do Curso de Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Avançado Caicó, no endereço Avenida Rio Branco, nº 725, Centro, CEP 59.300-000– Caicó – RN. Tel.(84) 3421-6513.

Prof. Dr. Galileu Galilei Medeiros de Souza(Orientador da Pesquisa) - Curso de Filosofia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Avançado Caicó, no endereço Avenida Rio Branco, nº 725, Centro, CEP 59.300-000– Caicó – RN. Tel.(84) 3421-6513.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) -Campus Universitário Central - Centro de Convivência. BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antonio Campos, S/N, Costa e Silva.Tel: (84) 3312-7032.
e-mail: cep@uern.br / CEP 59.610-090.

ANEXO B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Campus Avançado Caicó
Curso de Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO

TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que estou ciente e concordo em participar do estudo “A Filosofia como Tarefa: Um Convite Blondeliano à Escola”, orientado pelo(a) **Prof. Dr. Galileu Galilei Medeiros de Souza**. Declaro que fui devidamente esclarecido quanto ao objetivo geral: “Identificar, a partir da filosofia da ação de Maurice Blondel elementos que ajudem a compreender o sentido da filosofia como tarefa e das consequências que isso terá para o ensino de filosofia no Ensino Médio” e quanto aos objetivos específicos: Analisar o conceito de filosofia em Maurice Blondel; Entender os conceitos de Prospecção e Reflexão para a filosofia de Maurice Blondel; Compreender a relação entre conhecimento e ação na filosofia blondeliana; Elegger estratégias (metodologias, conteúdos, habilidades e competências) que permitam um ensino de filosofia significativo para a vida de estudantes de filosofia, especificamente no Ensino Médio; Analisar, a partir de roda de conversas e da intervenção prática, os resultados da aplicação das estratégias delineadas a partir da noção de filosofia a ser acertada a partir dos estudos dos escritos de Maurice Blondel. Quanto aos procedimentos aos quais serei submetido: encontros em forma de roda de conversas, debates, respostas escritas de perguntas, leituras de textos, entrevistas, reflexões, tudo devidamente registrado através de gravadores e filmagens (quando possível), cujo as informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística (explicar). E dos possíveis riscos de ordem emocional (constrangimento/vergonha de a sua vida ser exposta) que possam advir de tal participação e que serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito aos participantes da pesquisa, apenas o discente Emerson Araújo de Medeiros aplicará o questionário e somente o discente Emerson Araújo de Medeiros e o orientador responsável Prof. Dr. Galileu Galilei Medeiros de Souza poderão manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta à vontade para responder aos questionários e Anuência das diretoras das Instituições de ensino para a realização da pesquisa. Dessa forma, concordo em participar voluntariamente da pesquisa e autorizo sua publicação.

Assinatura do Aluno

Caicó– RN, 26 de julho de 2017.

Emerson Araújo de Medeiros - Aluno do Curso de Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Avançado Caicó, no endereço Avenida Rio Branco, n^o. 725, Centro, CEP 59.300-000– Caicó – RN. Tel.(84) 3421-6513.

Prof. Dr. Galileu Galilei Medeiros de Souza (Orientador da Pesquisa) - Curso de Filosofia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Avançado Caicó, no endereço Avenida Rio Branco, n^o. 725, Centro, CEP 59.300-000– Caicó – RN. Tel. (84) 3421-6513.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) -Campus Universitário Central - Centro de Convivência. BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antonio Campos, S/N, Costa e Silva.Tel: (84) 3312-7032.
e-mail: cep@uern.br / CEP 59.610-090.