

O ENSINO DE FILOSOFIA AO MODO PROTAGÓRICO: UMA ALTERNATIVA PARTINDO DA PROPOSTA DE STÉPHANE DOUAILLIER

PROTAGORAS' WAY OF TEACHING PHILOSOPHY:
AN ALTERNATIVE STARTING FROM STÉPHANE DOUAILLIER'S PROPOSAL

Gabriel Chiarotti Sardi¹
João Henrique Dias Conti²

Resumo

O presente artigo pretende apresentar uma alternativa ao ensino de filosofia, tendo por base a análise da proposta elaborada por Stéphane Douallier e da obra do filósofo sofista Protágoras de Abdera. Deste, serão evidenciadas as obras “Antilogias” e “Sobre a Verdade”, com ênfase na duplicidade de argumentos que se anulam reciprocamente dentro de um mesmo assunto e no axioma do homem medida (*homo mensura*), buscando expor a teoria do conhecimento desenvolvida pelo filósofo a respeito dos conceitos supracitados e, também, almejando demonstrar a utilidade dos mesmos na edificação de um modelo de ensino afastado do pitagórico, no qual o aluno, por meio da duplicidade de perspectivas acerca de um tema e da necessidade de fundamentar sua defesa em um debate, distancia-se do polo passivo de “mero aprendiz” e protagoniza a criação do novo com seu próprio pensar.

Palavras-chaves: Relativismo; Antilogia; Educação; Sofista; *Homo Mensura*.

Abstract

This article intends to present an alternative to philosophy teaching, based on the analysis of the proposal elaborated by Stéphane Douallier and the work of the sophist philosopher Protagoras from Abdera. By the last one, the works “Antilogies” and “On Truth” will be evidenced, emphasizing the duplicity of arguments that cancel each other within the same subject and the axiom of the measured man (homo mensura), seeking to expose the theory of knowledge developed by the philosopher about the above-mentioned concepts and also aiming to demonstrate their utility in building a model of teaching that distances itself from the Pythagorean, in which the student will be able to, through the duality of perspectives surrounding a theme and the need to motivate his defense on a debate, keep apart from the “mere apprentice” passive pole and star in new creations based on his own thinking. (Reescrito por mim)

Keywords: Relativism; Antilogy; Education; Sophist; *Homo Mensura*.

¹ Graduando em Filosofia pela Universidade Estadual de Londrina e bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq.

² Graduado em Direito e graduando em Filosofia pela Universidade Estadual de Londrina.

INTRODUÇÃO

O ensino de filosofia nos dias atuais enfrenta sérios desafios que vão desde o questionamento da necessidade de sua presença como disciplina curricular (cf. nova Base Nacional Comum Curricular brasileira de 2018), até a indagação de quais habilidades e competências tal ensino pode oferecer aos estudantes para seu futuro no mercado de trabalho.

O filósofo francês Stéphane Douaillier, no ensaio “*A filosofia que começa: desafios para o ensino de filosofia no próximo milênio*”, expõe que talvez o ensino de filosofia desejado no século XXI pelas instituições (e talvez, em sua acepção, o único modo de tal ensino sobreviver) seja um ensino ao modo *pitagórico*, que verse sobre um saber consolidado que confira habilidades pragmáticas para aqueles que o adquirem, em contrapartida a um ensino, digamos, ao modo *platônico*³ - que se inicia na alma, que busca produzir uma autonomia de pensamento, visão de mundo e criação de conceitos⁴.

Valendo-se da proposta do filósofo francês, vamos de encontro a sua iniciativa de pensar uma possível produção filosófica bebendo de fontes e conceitos da Filosofia Clássica, propondo deste modo uma reflexão do ensino de Filosofia ao modo dos sofistas; mais precisamente, do iniciador do movimento sofístico, Protágoras de Abdera, que nos lança o desafio de relativizar epistemologicamente nosso conhecimento de senso comum e pensar a duplicidade de alternativas hipotéticas para qualquer questão, buscando fundamentar rigorosamente sua posição através de argumentos.

Para tanto, em um primeiro momento, visando situar o leitor, será realizado um breve incursão ao texto de Douaillier, para em seguida apresentar o filósofo-sofista e seu pensamento, contextualizando-o em seu período histórico e extraindo (por *efração*) noções de seu pensamento para os dias atuais no que tange ao ensino de filosofia e sua possibilidade pragmática, finalizando, assim, a proposta de trilhar o caminho de investigação e exposição de uma possível maneira, diversa da estabelecida, de apresentar o conteúdo filosófico e formar filósofos.

A PROPOSTA DE DOUAILLIER: AS DUAS FORMAS DE ENSINAR FILOSOFIA

Douaillier nos apresenta duas propostas distintas do ensino de filosofia: uma *pitagórica* e outra que se inicia na alma. Pelo termo “pitagórico”, compreendam-se aqui alguns traços gerais de tais escolas que as caracterizaram em seu tempo e lançaram a primeira distinção entre os termos *filosofia* e *filosofar*.

Há dois traços que moldaram a visão social externa dos pitagóricos, sendo o primeiro traço que essas escolas ofereciam um ensino onde o aprendiz sairia de seu conhecimento de senso comum e gradualmente introduzido aos conhecimentos do núcleo da doutrina (*filosofia*), sendo o *filosofar* o desejo e o movimento para um saber último de uma nova visão de mundo.

³ Douaillier não se utiliza do termo “platônico” para se referir ao outro modo de fazer filosofia, diverso do *pitagórico*, na realidade, o autor somente refere-se à “*filosofia que nasce na alma*”. Decidimos adotar a expressão “platônico” dado o contexto literário de seu texto e para facilitar a fluidez de leitura.

⁴ Vale ressaltar que o autor não defende que a filosofia seja ou deva ser a proposta *pitagórica*, pelo contrário, o autor advoga que a filosofia deva ser operada por *efração*, numa proposta de criatividade, no entanto, dado o contexto atual da crise na educação (formação), por hora talvez a filosofia deva mascarar-se como um saber de *núcleo duro* para sobreviver.

O segundo traço, salienta Douaillier, é que tais escolas formaram homens sábios que não negaram sua prestação de serviços às cidades quando estas lhes solicitavam - mesmo quando posteriormente eram perseguidos pela massa guiada por adversários políticos. Logo, as escolas pitagóricas eram unidades de *produção sábia e reservas de peritos*.

De modo semelhante, o ensino de Platão que se desenvolveu a partir de Sócrates, apresenta alguns traços semelhantes, como a distinção dos termos e a formação de uma elite política. No entanto, em sua essência, *filosofia* e *filosofar* aparentemente são coisas diversas da acepção pitagórica.

No diálogo *Fédon*, onde Platão com suas personagens narra o momento da morte de Sócrates e o destino da transmissão de seu legado, temos como o interlocutor de Fédon um pitagórico, a saber, Equécrates, interessado em conhecer o *corpus* da filosofia socrática e seus respectivos sucessores, pois para um pitagórico, o ensino de filosofia consistiria na transmissão exata de um saber doutrinário que conferisse certas habilidades e competências.

De acordo com Douaillier, Platão na pessoa do personagem Fédon, realiza uma ruptura, que se dá no momento que, ao invés de logo expor o corpo das doutrinas socráticas, ele fala de si mesmo e das emoções causadas (*thaumasia epton - espanto*) pela pessoa de Sócrates. Essa ruptura é um ponto marcante, pois modifica a natureza do legado socrático, dado que agora ao invés de serem os ensinamentos e as últimas palavras de Sócrates, são as emoções impressas por elas em certas almas de forma particular a cada uma.

Assim, Platão modifica também o sentido do que para ele é filosofia, que diferentemente da concepção pitagórica não é a transmissão de um saber específico, mas sim o espanto causado na alma e seus desdobramentos (*frutos*), podendo ser ele então um legítimo continuador do legado socrático (mesmo estando ausente na hora de sua morte, portanto impossibilitado de ouvir suas últimas exortações).

Partindo do que foi explorado, Douaillier dá um salto temporal e parte para uma análise histórica do ensino de filosofia da França atual, que ainda apresenta resquícios dessa concepção platônica de que *a filosofia se inicia na alma* e isso se evidencia pelo convite desse ensino feito aos alunos: *pensem por si mesmos* (cf. Douaillier, 2003, p. 23). Esse convite encarnou-se de diversos modos na história e institucionalização do ensino de filosofia na França.

Desde a queda do modo escolástico de ensino houve uma progressão no uso da língua vernácula, no material utilizado e na palavra e liberdade metodológica do professor, liberdade que se encarnou no ato de escolher a lição e trabalhar segundo a perspectiva kantiana sobre a qual se aprende a filosofar partindo do uso livre da razão⁵.

No entanto, o *espanto da alma* e a motivação a *pensar por si mesmo* não chegou a constituir a justificação e a esclarecer a reserva de competências que a disciplina de filosofia “deveria” produzir gradualmente nos estudantes.

Isso fica claro ao lançar um olhar sob a história deste ensino e ver que as justificações propostas em cada época foram bem diferentes ao que o ensino essencialmente propõe (cf. *Ibidem*).

Tais justificações arbitrárias não conseguiram transmitir uma noção de progressão, ao invés, aparentemente foram justificações puramente institucionais para a manutenção do ensino como uma “dis-

⁵ “Aprende-se a filosofar pelo exercício e pelo uso que se faz para si mesmo de sua própria razão... A verdadeira filosofia deve, pois, fazer, pensando por ela mesma, um uso livre e pessoal de sua razão e não imitar servilmente” (KANT, 1996, p. 448-449).

ciplina de luxo”, o que se apresenta como um problema, pois mesmo que os governantes tenham um apreço pelo ensino de filosofia, não se deixam ensurdecer pelas suas boas intenções e compreender nas justificativas propostas que o ensino de filosofia é muito mais do que a reserva de certas aptidões transmitidas ou luxos de conhecimento. Portanto, uma catástrofe que atingisse a filosofia não seria, aos seus olhos, uma catástrofe geral.

Dar continuidade à tarefa de ensino ou de transmissão contida na filosofia exige que ela seja compreendida não ao modo pitagórico, como uma sucessão definida de um saber único, exato e limitado que busque ser um depósito e local de formatação de determinadas aptidões com um escopo (tal como as instituições estatais buscam exigir de algo para se consolidar como disciplina), mas, sim, como um ambiente de *criação*, onde a continuação de um ensino não se limite à transmissão doutrinária de um corpo de saberes, mas permite que pela impressão gerada na *alma* possibilite que o indivíduo tenha competência para criar; olhar um mundo sob uma nova ótica, sob *sua* ótica, através do *espanto* que a filosofia pode proporcionar, tal como fez Platão diante da morte de seu mestre.

Sendo assim, devemos olhar o ensino de filosofia (bem como a própria história e produção) como possibilidade de invenção audaciosa, e não uma limitação à simples compreensão dos escritos clássicos - sendo que estes exercem importância na geração do espanto criativo.

O espanto do ensino filosofia não se inicia no encadeamento regulado de determinados conhecimentos, mas sim quando se opera por *efração* (roubo por arrombamento, conversão, ruptura, quebra) de um sistema de conhecimentos já existentes. Através desta efração operada num mundo privado de referências, surge a possibilidade de um *segundo nascimento*, o novo começo de uma nova inteligência viva que exerce uma mudança radical no modo de vida anterior e percepção de mundo.

Portanto, o professor de filosofia deve ser ignorante, tal como Jacques Rancière nos fala em sua obra: “*O mestre ignorante*”, permitindo-se aprender mais e criar, jamais limitando a si e aos seus alunos; deve ele ser exemplo de um *segundo nascimento* (cf. *Ibidem*, p. 29).

O ensino filosófico, assim compreendido, distante do modo pitagórico (limitador), não se fixa ao que Platão, Descartes, Kant ou Hegel nos diz, permite que se tenha um novo começo com os escritos destes filósofos, permitindo-se criar. Mas qual abordagem seria realmente pragmática para efetuar essa efração? Propomos nas seções seguintes que o pensamento sofisticado pode nos auxiliar nessa etapa.

O SOFISTA PROTÁGORAS

Ainda que com certa incerteza, dada algumas controvérsias entre os historiadores, é aceito que Protágoras (Πρωταγόρας) era filho de Meândrios e teria nascido entre 491 e 481 a.C., na cidade de Abdera - cidade do remoto nordeste da Grécia, o que o faz conterrâneo de Demócrito, que, inclusive, segundo se diz, o teria tomado como discípulo após se admirar com a habilidade com que o mesmo amarrava e carregava feixes de lenha com a sua invenção: a *tulé*, tendo nele percebido grande genialidade (cf. Dherbey, 1999, p. 14).

Quanto à origem social de Protágoras, há um relato de que o mesmo descendia de família abastada, tendo o seu pai recebido em sua casa o rei persa Xerxes que, em forma de agradecimento, teria ordenado aos seus magos que instruissem o jovem Protágoras, sendo esta a explicação para o seu

agnosticismo, o qual era por ele expresso abertamente, conforme se observa da exposição de início de sua obra *Sobre os Deuses*: “quanto aos deus, não tenho meios de saber se eles existem ou não existem; são muitos os obstáculos impeditivos do conhecimento como a obscuridade do assunto e a brevidade da vida humana” (Laêrtios, 2008, p. 265).

Quanto à história da fortuna de sua família, e contato com o rei Xerxes e seus magos, nos dirá Guthrie (1995, p. 244 - 245) que a mesma apenas se presta a corroborar o período de seu nascimento, pois se era criança ao tempo da invasão dos persas sob o comando de Xerxes, certamente haveria de ter nascido em data próxima ao ano de 490 a.C. Por outro lado, nos atesta Dherbey (1999, p. 13-14) que:

Esta história é um tecido de improbabilidades: é resultado do desejo de desculpar o cepticismo religioso de Protágoras, invocando uma influência estrangeira. Inventa-se para Protágoras um pai riquíssimo para explicar a intervenção do próprio Grande Rei, quando as várias testemunhas se referem à condição modesta da família de Protágoras, que começa por exercer o trabalho manual.

A origem social modesta de Protágoras melhor se alinha ao fato de ser tido como o primeiro dos sofistas profissionais que “treinavam outros para a profissão assim como também para a vida pública” (Guthrie, 1995, p. 245) em troca de honorários, bem como o seu posicionamento favorável à democracia.

Tornou-se muito conhecido em Atenas e estabeleceu uma relação de amizade com Péricles, com o qual tinha longos diálogos, tendo sido pelo governante e pelos atenienses escolhido, em 444, para redigir a constituição de Túrios, uma recém-formada colônia das cidades gregas, em substituição de Síbaris (cf. Dherbey, 1999, p. 15).

Suas obras foram: *Técnica Erística*; *Da Luta*; *Das Ciências*; *Do Estado*; *Da Ambição*; *Das Formas de Excelência*; *Da Ordem Originária das Coisas*; *Dos que estão no Hades*; *Sobre as más ações dos homens*; *Preceitos*; *Dos Discursos Forenses Mediante Honorários*; *Antilogias*, em dois livros, conforme Diógenes Laêrtios (2008, p. 265), acrescentando Dherbey (1999, p. 16) a essa lista os seguintes títulos: *Sobre os deuses*, *a Verdade* e *Do Ser*.

Em sua obra, Protágoras propôs a ideia de que não existia uma verdade universal sobre as coisas, avançando a um relativismo de valores, esclarecendo que algo é verdadeiro enquanto assim é aceito pelo sujeito que o toma como tal, passando de ser quando não mais assim o for tomado por este sujeito - a minha verdade a mim prevalece, e a sua a você - sendo, pois, o homem “a medida de todas as coisas, das que são por aquilo que são e das que não são por aquilo que não são” (princípio do *homo mensura*).

Protágoras foi réu em um processo de impiedade, movido pelo acusador Pitodoro, “um dos Quatrocentos, isto é, um partidário da oligarquia” (Dherbey, 1999, p. 16), tomando o seu agnosticismo como pretexto para atingi-lo, visto que não concordava com a posição política do filósofo e sua influência na cidade de Atenas, fazendo com, ao final do processo, o mesmo fosse expulso da cidade e suas obras queimadas em praça pública.

Acredita-se que Protágoras tenha falecido aos setenta anos, por volta de 420 a.C., após ter exercido a profissão de sofista pelo período de quarenta anos, deixando uma grande obra de inspiração para pensadores posteriores.

A filosofia de Protágoras tem como ponto nevrálgico o humanismo expresso pelo princípio do *homo mensura*, segundo o qual é o homem a medida de todas as coisas, colocando do sofista na “vanguarda da reação humanista contra os filósofos naturais, cujas especulações contraditórias levaria-os à perda de reputação entre os homens práticos” (Guthrie, 1995, p. 176).

Para que melhor se esclareça a estrutura de sua obra, do princípio *homo mensura*, e o pensamento nele expresso, necessário se faz a compreensão daquilo que é exposto nas *Antilogias*, como nos alerta Dherbey (1999, p. 17):

A estrutura a atribuir à exposição da doutrina de Protágoras é especialmente importante, porque é ela que lhe determina a intenção e o significado. Interpreta-se, geralmente, esta doutrina com um relativismo céptico, omitindo o seu caráter construtivo, porque a afirmação do homem-medida não está correctamente situada no percurso do pensamento sofista. Este abrange, pelo menos, três momentos, cuja ordem de sucessão não é indiferente, e que consiste na produção das *antilogias*, depois na descoberta do *homem-medida* e, finalmente, na elaboração do *discurso forte*. O primeiro destes momentos é um momento negativo; os dois seguintes são construtivos.

O tema central das *Antilogias* é a duplicidade de discursos contrapostos sobre todo e qualquer assunto. Trata-se de uma teoria que guarda íntima relação com a religião politeísta grega, na medida em que cada um dos deuses representava uma força do universo e as suas existências, nesta contrariedade e pluralidade, davam equilíbrio à natureza, bem como representava uma “reação extremada à antítese eleática de conhecimento e opinião” (Guthrie, 1995, p. 248) negando, pois, a possibilidade de uma verdade universal ou um critério absoluto para que se evidencie a diferença entre Ser e Não-Ser - o que demonstra, ainda mais, a sua contraposição aos filósofos da *physis* que pretendiam ter o segredo do universo, especialmente a Parmênides, no que se refere à sua busca racional e lógica pelo “ser”.

Se para todas as coisas é possível apresentar razões que se contrapõem e se anulam, o critério de avaliação, então, passa a ser subjetivo - mais uma vez evidencia-se o caráter humanista de sua filosofia - colocando o homem e suas percepções de um objeto externo como critério de veracidade ou falsidade. Percebe-se, pois, claramente, a rejeição do sofista quanto à separação entre a opinião e a verdade, bem como a evolução do pensamento de antilogia ao princípio do *homo mensura*, como uma verdadeira teoria do conhecimento.

Essa teoria do conhecimento, baseada no homem e na sensação do mundo externo, é melhor desenvolvida na obra intitulada *A Verdade*, de modo que as *antilogias*, ao demonstrar a duplicidade de argumentos e a ideia de verdade e falsidade enquanto valoração subjetiva, seriam os pilares que embasam e desenvolvem a máxima de que “o homem é a medida de todas as coisas, das coisas que são, enquanto são, das coisas que não são, enquanto não são”.

Portanto, o problema da verdade e conhecimento em Protágoras será articulado a partir das *antilogias*, estendendo-se ao homem medida que, pelas suas sensações, passa a conhecer e, aquilo que se conhece, é subjetivamente verdadeiro:

A verdade é tal como a escrevi, a saber: cada um de nós é a medida do que é e do que não é, e que um dado individuo difere de outro ao infinito, precisamente nisto de serem e de aparecerem de certa forma as coisas para determinada pessoa, e de forma diferente para outra (Platão, Teeteto, 166d).

No trecho do diálogo de Platão acima exposto, tem-se uma síntese do que até agora vem se falando: *antilogia*; *homo mensura*; sensação e conhecimento.

Sempre há mais de uma forma de percepção sobre o mesmo aspecto, e esta percepção estará baseada na sensação daquele que a percebe e, esta percepção, para aquela é pessoa será verdadeira, não havendo que se falar em sua falsidade, caso outra pessoa assim não a perceba, pois a percepção desta outra, àquele primeiro, também será falsa.

Não se encontra na matéria, ou na *physis*, a realidade das coisas, mas no próprio homem e suas percepções, nos sendo transmitidas como forma de conhecimento:

Nesse caso, como diremos que seja o vento frio em si mesmo: frio ou não frio? Ou teremos de admitir com Protágoras que ele é frio para o que sentiu arrepios e não o é para o outro? [...] a sensação é sempre sensação do que existe, não podendo, pois, ser ilusória, visto ser conhecimento (Platão, Teeteto, 152b; c).

A tese sofística, para o problema proposto, repousa, então, no argumento de que tudo o que conheço, conheço pela sensação que tenho das coisas e, a mim, este conhecimento é verdadeiro, sendo certo que a minha verdade não será absoluta, tampouco pode ser tomada como falsa, pois a percepção depende da disposição do indivíduo que percebe e, sendo diferente, muda-se, conseqüentemente, o conhecimento: “se o saudável pensa que o vinho é doce, mas o doente que é amargo, então é verdadeiro que o vinho seja doce e amargo ao mesmo tempo” (AGGIO, 2009, p. 03).

Ainda, o relativismo da teoria de Protágoras, colocando a verdade no campo individual, estendia-se, de igual forma, à ética, o que certamente é algo que, em determinadas circunstâncias, pode ser tormentoso, na medida em que um sujeito pode considerar algo que é contrário às leis como bom, e isso, dentro da filosofia do sofista, não poderá ser tido como os outros como falso. Para tal circunstância, entretanto, tinha Protágoras uma resposta, como nos atesta Guthrie (1995, p. 176-175):

Vimos que seu relativismo se estendia ao campo da ética. Nossa informação refere-se apenas aos Estados, mas obviamente, se um homem crê sinceramente que é bom roubar, então para ele, enquanto crê nisto, roubar é bom. Mas, assim como vale a pena para o médico mudar o mundo do doente por suas drogas (*Teet.* 167^a), de sorte que o que parece e é para ele amargo pareça e seja para ele doce, assim também vale a pena para a maioria, ou para seus representantes designados, para os quais roubar tanto parece como é mau, trabalhar sobre ele por persuasão até que o seu modo de ver - isto é, a verdade para ele - seja mudada.

O pensamento proposto por Protágoras, agora melhor esclarecido, justifica a afirmativa de que o mesmo foi um dos grandes, senão o maior, precursor do deslocamento da reflexão da *physis* para o homem, pois remove os atributos sensíveis dos objetos da posição de anterioridade ao sujeito percipiente, colocando este último como responsável pela existência ou não daquele atributo; existe ou não apenas em razão da disposição perceptiva do sujeito, e para ele. Trata-se de uma radicalização do humanismo, concedendo ao homem uma posição de protagonismo no ato de conhecer.

O ENSINO DE FILOSOFIA AO MODO *PROTAGÓRICO*

Douaillier defende que a filosofia, bem como seu ensino, deve ser operada por uma *efração criativa*, que permita partir dos textos, conceitos e problemas clássicos já forjados e criar novos conceitos ou abordagens, ou seja, novas lentes para enxergar o mundo. Sua proposta é rica e fundamentalmente coerente com a prática filosófica, sobretudo por ressaltar que a filosofia não se limita a um saber técnico ou a um núcleo dogmático de alguma doutrina.

No entanto, seu texto não explicita uma forma conceitual/teórica de realizar tal empreendimento de modo pragmático, sendo assim, neste sentido partimos da perspectiva relativística-epistemológica do filósofo-sofista Protágoras de Abdera, para propor um modo de abordagem aos problemas filosóficos, permitindo uma criação conceitual oriunda de um perspectivismo dualista, atrelado a um rigor argumentativo. Semelhante a Douaillier que definiu o que seria uma abordagem *pitagórica*, denominaremos nossa abordagem *efrativa* de “*protagórica*”.

Primeiramente, é de suma importância ressaltar que o professor de filosofia, em seu trabalho cotidiano, não deve ser um mero reproduzidor da História da Filosofia que se limite a repetir teorias filosóficas descontextualizadas de seus períodos históricos e problemáticas motoras, mas sim um profissional capaz de apresentar os problemas filosóficos com todas suas relevâncias epistemológicas, políticas, éticas, estéticas e existenciais.

Deste modo, o profissional estará estimulando o pensar filosófico de seus educandos, concretizando, assim, a real importância da disciplina Filosofia, que é possibilitar ao estudante o espaço e a habilidade de exercitar seu pensamento filosófico, que o acompanhará por toda sua vida, seja como cidadão no meio político ou ser humano diante das questões éticas e existenciais do mundo.

Um modo frutuoso de o educador estimular o pensar filosófico de si próprio e de seus educandos, é partir para uma relativização epistêmica das opiniões do senso comum e até mesmo de prerrogativas de caráter filosófico já enraizadas, como nos pode indicar o conceito protagórico de *Antilogia*, pois suspendendo tais posições surge uma liberdade para a criação de novas possibilidades de pensamento.

Como exposto acima, a teoria do conhecimento de Protágoras advoga que o homem, em seu caráter individual e empírico-subjetivo, é a medida de todas as coisas dada a impossibilidade de se determinar uma verdade absoluta e universal. Este ponto é relevante para nossa proposta, pois ao conceder ao indivíduo particular este atributo de medida, o filosofar fica livre de qualquer imposição legada pela autoridade filosófica predecessora e permite recriar, de acordo com uma nova visão, com uma nova *medida*, sem a necessidade de se comprometer com um plano ideal absoluto.

Dentro da sala de aula, o professor de filosofia se depara com muitas novas *medidas* que devem ser cativadas a praticar efração, medirem por si mesmas justificadamente, trazendo suas perspectivas particulares acerca do problema proposto.

Uma possibilidade de realizar tal atividade é apresentar um problema filosófico e em seguida propor aos educandos que ao modo sofisticado⁶ - em sua acepção positiva - formulem ou avaliem duas posições contrárias acerca da questão proposta, buscando solidificar ambas as posições através de

⁶ Diógenes afirma que Protágoras “é o primeiro a dizer que a respeito de tudo há dois discursos que se contradizem um ao outro” (LAËRTIOS, 2008, p. 264).

argumentos válidos e consistentes (aqui fica o espaço para o educador mostrar na prática a relevância do estudo da Lógica, já que se o mesmo for separado de uma questão prática, pode despertar pouco interesse aos educandos), referencial teórico de qualidade e, sobretudo, criatividade.

Após a formulação *antilógica* de duas acepções e *lógica* dos argumentos em defesa destas, pode-se propor aos educandos que avaliem ambas as posições de modo honesto de acordo com um critério racional justificado a ser definido, pautando-se no exercício lógico e no respeito à opinião alheia divergente, motivando, assim, a compreensão por parte dos alunos das diferenças de perspectivas e discursos que coexistem numa sociedade livre e democrática⁷.

A possibilidade de ponderar duas alternativas contrárias e buscar fundamentá-las pode se revelar uma atividade criativa na qual novos conceitos e argumentos são extraídos quando busca-se problematizar aspectos da vida cotidiana dos educandos que demonstrem a influência cultural em suas crenças de senso comum. Em contrapartida é também uma atividade criativa quando se busca retornar a tradição filosófica predecessora e buscar possibilidades já criadas que auxiliem na atividade, realizando assim uma efraseção conceitual de autores do passado aplicando-os aos problemas contemporâneos.

A abordagem protagórica, além de ser um referencial de fundamento teórico para a criação e análise de conceitos através da verificação de posições divergentes, pode, também, ser um instrumento de estudo utilizado para uma imersão na própria História da Filosofia, buscando compreender seus momentos de divergência e contraposição⁸.

Um exemplo simples de como tal exercício pode ser praticado é lançar a problemática do conhecimento na modernidade e adentrar ao pensamento racionalista de Descartes e Leibniz, para em seguida oferecer a contraposta empirista de Berkeley e Hume; ou ainda, apresentar o problema político entre Hobbes e Rousseau; e assim por diante, sempre salientando aos educandos o movimento histórico-dialético presente no decorrer do desenvolvimento das propostas contrárias do pensamento destes filósofos. Deste modo, mostra-se como a própria História da Filosofia é rica e diversificada, repleta de posições que se contradizem e oferecem visões distintas do mundo, que acabam por se consolidar como *diversas filosofias* em detrimento de uma visão monopolizadora, como escreve Ramos (2007, p. 198):

Por ser crítico, o conhecimento filosófico não compartilha com as visões teóricas que, a despeito do rigorismo interpretativo, pretendem se arvorar em filosofias únicas, monopólios das visões da realidade: daquilo que é possível conhecer, do que podemos fazer e como devemos agir. A filosofia é diversa, e a sua variação permite falar de filosofias e não da filosofia.

⁷ Vale ressaltar que o conceito *Antilogia*, “está ligado ao espírito democrático, no qual não existe *um discurso*, mas sim *vários discursos*, havendo a possibilidade de escolhas e decisões diversas” (SARDI, 2017, p. 116).

⁸ Aqui não podemos confundir com a noção hegeliana de *dialética*, que busca contemplar o processo da construção da tese, antítese e síntese como parte de um processo histórico natural, mesmo que próprio Hegel, um dos maiores idealistas alemães da modernidade, escreveu em suas *Lições da História da Filosofia*: “Os sofistas adotaram, portanto, como objeto a dialética..., assim foram eles profundos pensadores” (HEGEL, 1971, p. 272), e ainda em seguida nos apresenta uma tese, alegando que Platão usou uma visão distorcida do pensamento de Protágoras para atacá-lo de forma injusta, desconsiderando todo seu real valor filosófico e epistemológico (*Ibidem*, p. 19). O que Protágoras pode nos oferecer é a possibilidade de voltar os olhos à *filosofia da diferença*.

Através da análise histórica das contradições binárias na filosofia, apreendemos o próprio modo de filosofar, pois como diz Hegel (1996, p. 410): “aprender a conhecer o conteúdo da filosofia não se aprende apenas o filosofar, mas também já se filosofa efetivamente”. Realizar tal tarefa dentro da escola, é um modo de oferecer aos educandos uma diversidade de *lentes filosóficas* para enxergar o mundo, inclusive aquelas que não saíram como “vencedoras” no curso da história, tal como o pensamento do próprio Protágoras.

CONCLUSÃO

A crítica de Stéphane Douaillier busca atingir aqueles que creem que a Filosofia deve ocupar um espaço pré-determinado, o que acaba por limitar seu alcance, reduzindo a própria prática filosófica à uma sucessão de saberes consolidados, quando na realidade Filosofia é aquilo que nasce do interior do homem para representar a realidade que o cerca, e para tanto, é necessário que Filosofia esteja sempre fazendo fronteira com diversas áreas do conhecimento, ponderando e analisando todas as possibilidades plausíveis de pensamento.

O filósofo francês buscou na Filosofia Clássica conceitos e formas para representar suas ideias, e do mesmo modo, buscamos junto aos sofistas - estes que por muitos séculos foram desprezados como “maus” ou “falsos” filósofos, motivados por preconceitos históricos - encontrar riqueza filosófica para pensar os problemas atuais. Sendo assim, por efração, encontramos no sofista Protágoras uma epistemologia prática que pode figurar-se como uma metodologia de ensino valiosa, pois nos ensina a olhar o outro lado, pensar aquilo que está em desacordo com o senso comum ou com a prerrogativa filosófica vigente, pois o homem individual é a medida de todas as coisas. Assim demonstra-se que a Filosofia é rica por causa de suas contradições e tentar reduzi-la a uma única noção é retirar dela seu bem mais precioso.

REFERÊNCIAS

AGGIO, Juliana. Percepção e conhecimento segundo Aristóteles, Platão e Protágoras: Uma breve comparação. In **Prometeus**, Ano 2, n. 3, jan./jun. 2009, p. 70-85.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<https://bit.ly/2skbClS>> Acesso em 28 de junho de 2018.

DHERBEY, G. R. **Os Sofistas**. Tradução João Amado. Lisboa: Edições 70, 1999.

DOUAILLIER, Stéphane. **A Filosofia que começa: desafios para o ensino da filosofia no próximo milênio**, in Gallo; Cornelli; Danelon, 2003 (org.). Filosofia do ensino de filosofia. Petrópolis: Vozes, 2003.

GUTHRIE, W. K. C. **Os Sofistas**. Tradução João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1995.

HEGEL, G. **Leçons sur l' Histoire de la Philosophie**. Tradução franc. P. Garniron. Paris: Vrin, 1971.

HEGEL, G. **Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808-1817**. Werke 4, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996.

KANT, Immanuel. **Logik**. In: Schriften sur Metaphysik und Logik 2. Band VI, Werke in zwölf Bänden, Herausgegeben von W. Weischedel, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996.

LAÊRTIOS, D. **Vidas e doutrinas dos filósofos Ilustres**. Tradução Mário da Gama Kury. 2. ed. Brasília: UNB, 2008.

PLATÃO. **Teeteto - Crátilo**. Tradução Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: Universidade Federal do Pará, 2001.

RAMOS, Cesar Augusto. Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel? In **Revista Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 197-217, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SARDI, Gabriel Chiarotti. O conceito Homo Mensura. In **Revista Contemplação**, 2017 (16), p. 111-122

