

Especialização em Ensino de
Filosofia para o Ensino Médio

Filosofia e Formação

Organizadores

Marcelo Carvalho

Gabriele Cornelli

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE FILOSOFIA
PARA O ENSINO MÉDIO

Coordenação

Marcelo Carvalho e Gabriele Cornelli

Coordenação de Produção

Lucieneida Dovão Praun

FILOSOFIA E FORMAÇÃO

Organizadores

Marcelo Carvalho e Gabriele Cornelli

Revisão Técnica

Ivo da Silva Júnior e Bento Prado Neto



Filosofia e Formação

Volume 1

Organizadores

Marcelo Carvalho
Gabriele Cornelli

Produção Editorial

EDITORA

Maria Teresa Carrión Carracedo

PRODUÇÃO GRÁFICA

Ricardo Miguel Carrión Carracedo

DESIGN GRÁFICO

Helton Bastos

DIAGRAMAÇÃO

Maíke Vanni

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Filosofia e formação, volume 1 /
organizadores Marcelo Carvalho, Gabriele
Cornelli. -- Cuiabá, MT : Central de Texto, 2013.

Bibliografia.
ISBN 978-85-8060-014-8

1. Filosofia - Estudo e ensino I. Carvalho, Marcelo.
II. Cornelli, Gabriele.

13-07035

CDD-108.07

Índices para catálogo sistemático:

1. Filosofia e formação : Estudo e ensino 108.07

CENTRAL DE TEXTO

Av. Senador Metello, 3773 | Jardim Cuiabá
CEP 78030-005 | Cuiabá/MT
Telefax: 65 3624 8711 | editora@centraldetexto.com.br
www.centraldetexto.com.br

Apresentação

O ensino da filosofia, em particular no contexto de seu reaparecimento no ensino médio, em âmbito nacional, a partir de 2008, coloca-nos frente a uma enorme gama de questões a serem enfrentadas, sobre sua identidade e seus métodos, sua relação com a história da filosofia e com o contexto político, social e econômico contemporâneo, sobre sua transição de um registro universitário, onde se consolidou ao longo da segunda metade do século 20, para o contexto da formação geral que caracteriza a educação básica, sobre sua relação com as tradições herdadas, seja o positivismo que marcaria o debate republicano brasileiro, seja a influência das “missões francesas” que ocorrem ainda nos anos 1960 e 1970. É por meio desse grande conjunto de debates que se define a identidade do ensino de filosofia no contexto contemporâneo. Sua especificidade como disciplina escolar e seu papel no contexto mais amplo da cultura brasileira se constroem em relação direta com as heranças e problemas aqui delineados. Desse debate emergem as abordagens sobre a especificidade do trabalho docente de filosofia e as metodologias para o ensino de filosofia. O presente volume pretende apresentar parte desse debate, situando seus temas e apresentando a diversidade de posicionamentos que caracteriza cada um deles.

A **Parte I**, dedicada ao debate sobre a relação entre o ensino da filosofia e a tradição que o alimenta, bem como às escolas e tradições culturais de que ela é herdeira no caso específico do Brasil, se inicia com a entrevista de **Marilena Chaui** a Marcelo Carvalho, “Filosofia e História da Filosofia”, na qual ocupa um lugar central o debate sobre a relação entre a filosofia e a história da filosofia. O debate se constrói a partir de questões ligadas à deli-

mitação do conjunto de textos que compõe a herança “clássica” da filosofia, as dificuldades de sua abordagem e leitura e a relação que a identificação de textos clássicos mantém com a forma como estes possibilitam o debate de temas contemporâneos. O debate se desdobra em uma apreciação da leitura estrutural de textos, sua relação com o contexto do ensino médio, bem como em uma identificação dos principais objetivos e desafios colocados ao ensino de filosofia no ensino médio.

A “Aula sobre a Filosofia”, com **Gianni Vattimo**, propõe-se a pensar o porquê da filosofia. Ele parte de uma perspectiva que situa a filosofia no contexto da divisão do trabalho e, a partir de Platão, seu lugar de governo. Esta posição, transposta para o contexto da democracia, explicita a filosofia como capaz de considerar o significado global daquilo que fazemos. O ensino da filosofia se apresenta, então, como responsável por ensinar a discutir os valores que dirigem nossa existência. A referência a Platão e Sócrates se desdobra em um debate sobre a relação da filosofia com a religião, e, em seguida, agora com referências à filosofia moderna, a Kant e a Heidegger, sua relação com a ciência. Sua análise indica no sentido de que “precisamos de filósofos”, de que a filosofia nos apresenta um percurso formativo, necessário para que haja mais cidadãos conscientes, e que, portanto, o debate e o ensino de filosofia se situam no coração de uma sociedade democrática.

Em “A Filosofia e o conceito de clássico” **Gabriele Cornelli, Marcelo Carvalho e Cecília Coelho**, retomam de uma outra perspectiva o debate sobre o cânon da filosofia e a delimitação de seus textos clássicos e propõem uma reflexão sobre a leitura dos clássicos e o seu uso como instrumento de reflexão filosófica em sala de aula. Segundo os autores, a construção da história da filosofia não se constitui em um ato neutro, mas de escolhas adotadas por aquele que o desenvolve. O clássico se define como tal na medida em que o reconhecemos, a partir de nossos pressupostos políticos e temporais, como o interlocutor relevante de nossos debates.

Ubirajara Rancan de Azevedo Marques, propõe-se, em “História da filosofia no Brasil”, a revisar a elaboração de uma tradição “universitária” de debate filosófico no Brasil, marcada pelo princípio do estudo rigoroso, a partir da presença das missões francesas em São Paulo, Porto Alegre e Rio de Janeiro. Esta presença francesa se fez seguir da formação em solo francês de pesquisadores brasileiros e resultou na identificação do lugar central da história da filosofia e do trabalho com texto, mas que se

fez marcada pela confrontação com interesses locais e pela diversidade de métodos de trabalho.

“Sobre a filosofia positivista no Brasil” **Lelita Oliveira Benoit** percorre o processo de formação do debate filosófico no Brasil de uma outra perspectiva: a assimilação do positivismo francês no contexto político da gestação da república brasileira e sua relação com os interesses sociais e políticos do período, influência duradoura sobre o debate filosófico então nascente no Brasil.

O intrincado percurso que conduz à assimilação da filosofia como disciplina nas escolas brasileiras é reconstruído por **Adriana Maamari Mattar, Elisete M. Tomazetti e Márcio Danelon**, em “Filosofia como Disciplina Escolar”, que se estende em uma cuidadosa análise do contexto normativo e das diretrizes para o ensino da filosofia, bem como de sua concepção sobre a identidade do ensino da filosofia e das questões metodológicas implicadas. Esse é o contexto em meio ao qual é colocado o debate sobre as formas de enfrentamento das dificuldades que se colocam ao ensino de filosofia no ensino médio.

A **Parte II** do livro é dedicada a um debate metodológico sobre o ensino de filosofia no ensino médio, sua identidade, seus desafios e seus métodos. Ela se inicia com uma Entrevista de Giuseppe Ferraro, *Filosofia e Ensino*, realizada por Walter Kohan. A entrevista parte da experiência de Ferraro no ensino de filosofia (na educação de crianças, adolescentes, universitários e mesmo em prisões) para que se discuta o sentido do ensino de filosofia no mundo contemporâneo. Caracteriza-se a filosofia antes como disciplina, como apropriação pessoal de um saber, do que como matéria. Isso se desdobra, no ensino de filosofia, na preocupação em associar o debate sobre filosofia das situações concretas daquele público a que se dirige, de modo a sustentar sua apropriação como saber e não como mera técnica ou habilidade.

A. Cerletti, no texto “A formação docente no ensino de filosofia”, estabelece uma relação entre a posição filosófica e pedagógica de cada professor e as condições e o contexto nos quais o ensino de filosofia se processa. O autor identifica a “tensão” presente na discussão sobre o ensino de filosofia a partir de indagações como: “que é filosofia?” e “o que é ensinar *algo* com o nome de filosofia?” e problematiza o processo de “ensinar filosofia”, levando em consideração a possível distinção entre a formação de um docente que possui “ferramentas” daquela que possui os “supostos que acompanham as ferramentas”. Também reflete sobre o compromisso do/a professor/a na

construção de sua didática a partir da sua concepção de filosofia, ou seja, a relação entre ser “filósofo e professor” com o processo de autoformação tendo o suposto da transformação.

“Antinomias para pensar o ensino de filosofia”, de **W. O. Kohan**, expõe a ideia de Derrida de que a “instituição escolar está submetida a uma série de antinomias”. A partir das antinomias expostas são destacados como elementos centrais: a) “A filosofia como modalidade e forma de ensino e não objeto de ensino”; b) “A filosofia, (...) é o único saber que sabe de sua ignorância”; c) Qual o sentido de “descolonizar o pensamento”?; d) A relação entre a disciplina e a indisciplina; e) “O pensamento do professor se expressa não se expressando”; f) A relação entre a filosofia, a formação para a cidadania e as exigências do tempo da instituição escolar.

G. Armijos, em “O ensino de filosofia e a ‘situação-problema’”, pretende estabelecer uma relação entre as problematizações que decorrem de questões que vão além do imediato, do empírico e da própria razão, com o surgimento do ato de filosofar como ato de consciência da ignorância. O projeto de ensinar a filosofar é concebido, nesse contexto, como impulso de criar no outro uma situação de sua ignorância, de busca do “em nós”, da criação filosófica com o diálogo com o passado e com o presente. O texto indica que “não é o conteúdo”, mas nas “circunstâncias”, que se inserem as problematizações relevantes ao debate e à formação filosófica.

Com o objetivo de refletir sobre “ensinar filosoficamente a filosofia” e sobre o “aprender filosoficamente a filosofia”, **Silvio Gallo**, em “O ensino de filosofia e o pensamento conceitual”, destaca a atividade do ensino de filosofia exercida por alguns filósofos e investiga, em meio ao debate filosófico, a possibilidade de ensino e aprendizagem da filosofia, bem como a especificidade que caracterizaria sua investigação e seu ensino.

A presente Coleção, assim como o Curso da qual ela é parte integrante, não teriam sido possíveis sem a incansável articulação da produção realizada por Luci Praun, à qual vai o sincero e irrestrito agradecimento dos organizadores.

A concepção da Coleção contou com o cuidadoso trabalho de Ivo da Silva Junior. Bento Prado de Almeida Ferraz Neto contribuiu também com sua experiência editorial para a concepção e formatação das entrevistas. Aos dois vai também nossa mais sentida gratidão.

Uma obra deste fôlego seria de fato impossível sem a participação de uma extensa equipe de colaboradores. Nossos agradecimentos vão, portanto, a Paulo Duro, Maria Ester Rabello, Luciano Coutinho, Mariana Leme Belchior, Fernando Lopes de Aquino e a Léia Alves de Souza.

Um especial agradecimento vai ainda a Walter Omar Kohan, que participou da concepção de parte deste volume

*Marcelo Carvalho
Gabriele Cornelli*

Brasília, janeiro de 2011



Sumário

I — FILOSOFIA E HISTÓRIA DA FILOSOFIA

Sobre a filosofia e a história da filosofia

Entrevista com Marilena Chauí

Marcelo Carvalho 19

Filosofia e Formação

Aula com Gianni Vattimo 37

1. Filosofia e o conceito de clássico

Gabriele Cornelli, Marcelo Carvalho e Maria Cecília M. N. Coelho .. 51

2. História da filosofia no Brasil

Ubirajara Rancan de Azevedo Marques 83

3. Sobre a filosofia positivista no Brasil

Lelita Oliveira Benoit 99

4. Filosofia como Disciplina Escolar	
<i>Adriana Maamari Mattar, Elisete M. Tomazetti</i>	
<i>Márcio Danelon</i>	113

II — FILOSOFIA E ENSINO

Disciplina e experiência

Entrevista com Giuseppe Ferraro

<i>Walter Omar Kohan</i>	157
--------------------------------	-----

1. A formação docente no ensino de filosofia

<i>Alejandro A. Cerletti</i>	173
------------------------------------	-----

2. Antinomias para pensar o ensino de filosofia

<i>Walter Omar Kohan</i>	183
--------------------------------	-----

3. O ensino de filosofia e a “situação-problema”

<i>Gonzalo Armijos</i>	195
------------------------------	-----

4. O ensino de filosofia e o pensamento conceitual

<i>Sílvio Gallo</i>	205
---------------------------	-----





I

**FILOSOFIA E HISTÓRIA
DA FILOSOFIA**

O autor

Marcelo Carvalho

Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo, possui Mestrado e Graduação em Filosofia pela mesma Universidade. Atualmente é professor da Universidade Federal de São Paulo e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Filosofia desta universidade. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia da Linguagem e da Lógica, atuando principalmente nos seguintes temas: filosofia da linguagem, filosofia da lógica, filosofia antiga, ética.

Sobre a filosofia e a história da filosofia

Entrevista com Marilena Chauí¹

▲ Marcelo Carvalho

MARILENA CHAÚÍ CONCEDEU ESTA ENTREVISTA A MARCELO CARVALHO NO CENTRO UNIVERSITÁRIO MARIA ANTÔNIA, EM SÃO PAULO. NELA, A PROFESSORA ABORDA O TEMA DAS RELAÇÕES ENTRE FILOSOFIA E HISTÓRIA DA FILOSOFIA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO.

Considera que a importância do “canon” em filosofia, isto é, dos textos clássicos ou fundadores, é explicitada a partir da crítica à separação entre filosofia e história da filosofia. Entende que os “clássicos” serão contemporâneos na medida em que as questões que eles põem ou às quais respondem continuam questões vivas – e todo texto filosófico deixa uma herança que são questões que exigem que nós retomemos o seu pensamento em um contexto histórico diferente, compreendendo ao mesmo tempo o modo pelo qual ele enfrentou um problema e por que nós temos de enfrentá-lo de modo diferente. Relembrando sua trajetória intelectual, Marilena Chauí discute as relações entre a leitura estrutural dos textos, que nos oferece a lógica interna do texto, e o trabalho de interpretação propriamente dito, que irá encontrar no texto suas lacunas, suas ligações – internas – com o contexto. A análise estrutural não exclui outras “posições”, antes exige outros tipos de trabalho, e vice-versa. Pensa que no plano do ensino médio isso indica a necessidade de trabalhar com os textos clássicos, mas, ao mesmo tempo, com outros recursos, ou outros discursos, já que apresenta a filosofia como intervenção: a filosofia é apresentada

1 Edição e revisão de Bento Prado Neto

como intervenção no mundo presente, mas como intervenção discursiva que se apropria de outros discursos refletindo sobre eles. Por fim, ela delinea três papéis para a filosofia no ensino médio: devolver às humanidades sua real importância e, sem prejuízo da especificidade da filosofia, despertar a reflexão e o espírito crítico, na medida em que incita a pensar sobre o pensamento, a falar sobre a própria linguagem, a perceber que as coisas não são exatamente tal como elas são imediatamente dadas – que elas precisam, portanto, ser pensadas.

Marcelo (M) Nós vamos conversar com a professora Marilena Chauí que é professora titular do Departamento de Filosofia da USP e um dos nomes mais relevantes e mais conhecidos do debate filosófico no Brasil. Professora, nós estamos no prédio da rua Maria Antonia, onde funcionou a USP até o final dos anos 1960 e onde se deu parte significativa de sua formação, ainda marcada pela presença dos professores franceses², que tiveram uma grande importância na determinação do perfil inicial da filosofia no Brasil. Costuma-se caracterizar esse perfil como fortemente apoiado no trabalho estrutural de texto. Para começar nossa conversa, a filosofia se apresenta para nós, antes de qualquer coisa, como um conjunto de textos a serem abordados, a serem tratados, certo *cânon*. Como se delimita historicamente este *cânon*, como se delimita este conjunto de textos a serem abordados? Qual é a identidade deles?

Marilena Chauí (M.C.) Não é possível estabelecer uma identidade, porque você estabelece o *cânon* por meio de um determinado conceito da história da filosofia. Você pode, por exemplo, seguir as *Lições de história da filosofia* de Hegel e você começa nos pré-socráticos até chegar ao próprio Hegel; você pode fazer algo que dê uma sequência contínua, progressiva e fundada numa determinada concepção da temporalidade e da cronologia. Mas você pode estabelecer o *cânon* também de uma forma temática e decidir que para determinados temas da filosofia há textos que são fundamentais. Eu diria que a marca do *cânon*, seja ele pensado à maneira temporalizada de Hegel, seja ele pensado de uma maneira tematizada (como foi a tendência da filosofia analí-

2 A presença de professores franceses no Departamento de Filosofia da USP – as chamadas “missões francesas” – começa já na própria fundação desse departamento. Uma das etapas decisivas dessa presença francesa vai consistir na introdução, no departamento, do método estrutural de leitura dos textos filosóficos.

tica, por exemplo), o que caracteriza a formação do cânon é a ideia de que há textos fundadores: aqueles nos quais uma determinada ideia, um determinado conceito, um determinado problema, uma determinada questão surge e recebe a sua primeira formulação. Essa formulação fará um caminho, um percurso: ela é então considerada um momento fundador. Esse momento fundador faz com que os textos que se apresentam assim tenham que fazer parte do cânon. Eu diria que o cânon pode ser pensado de formas variadas: se você for a uma universidade inglesa, o cânon não será exatamente o da universidade francesa; se você for a uma universidade norte-americana, também não; mas, em todos os casos, essa ideia de que você tem que trabalhar com os textos fundadores de uma questão é algo constitutivo da noção mesma do cânon, ou seja, você trabalha com os clássicos de sua disciplina.

(M) Temos aí o conceito de clássico, de texto fundador, como você diz, que é algo característico da identidade da filosofia, particularmente para quem a olha de fora, não é? Há algo curioso em trabalhar textos antigos ou tão antigos, às vezes *fragmentos* tão antigos. Em que medida esse momento inaugural, esse momento fundador, marcado por aquele texto, apresenta-se para nós como um interlocutor central, a ponto de se tornar o objeto a partir do qual se constrói uma reflexão filosófica no contexto contemporâneo?

(M.C.) Não... eu não penso assim. Eu não penso que eles se mantenham como uma referência para o mundo contemporâneo, apesar, digamos, de serem temporalmente antigos. É que a diferença empírica dos tempos não atinge a presença ou a diferença da questão colocada (pois você vai ter de pensar em termos de presença ou diferença). A cisão entre o sensível e o inteligível, por exemplo. Os dois primeiros a propô-la foram Parmênides e Heráclito; se você disser: bom, hoje está resolvida a cisão entre o sensível e o inteligível, então parabéns para nós, a filosofia deu um salto; se não estiver, se a questão de saber se o sensível e o inteligível estão separados, se o sensível é um momento do inteligível, se o inteligível é aquilo que produz o sensível como sua aparição e sua aparência, enfim se a questão de saber “qual é essa relação” for uma questão para nós, então Parmênides e Heráclito são tão contemporâneos quanto Quine, Derrida, Rorty ou Habermas. Ou seja, tudo depende da densidade da questão e de se as respostas a ela a suprimiram como questão. Se ela não foi suprimida como questão,

se ela retornar sempre como questão, então os pais fundadores estarão sempre presentes. É por isso que costumo dizer que há um equívoco por parte daqueles que pensam que você pode distinguir entre filosofia e história da filosofia, como se as questões que você pensa filosoficamente em seu presente não tivesse nenhum laço histórico. Como se no momento em que você está pensando, você pura e simplesmente estivesse inventando a roda. Eu considero, por exemplo, que uma questão importantíssima para a filosofia contemporânea é pensar a noção de *virtual*, não é? Porque nós temos uma tradição filosófica a respeito da distinção entre a presença, a potência e a virtualidade. Uma distinção que as ciências também fazem. Ora, as novas mídias eletrônicas introduziram uma noção de virtual que não tem nada a ver com a maneira pela qual, no interior da história da ciência e da história da filosofia, nós pensamos o virtual. Então, a questão que se coloca é: terão elas inventado um novo virtual que desconstrói e torna sem significação as categorias anteriores ou há um enorme equívoco em chamar de virtual aquilo que está em mera latência no interior de um atual? Essa é uma questão. Ora, quem é o primeiro a colocar esta questão? O primeiro a colocar esta questão é Aristóteles. Você vai fazer economia do pensamento aristotélico a este respeito? Não vai. Então eu penso que as questões filosóficas do presente têm sua especificidade: é o nosso tempo, o tempo de cada filósofo que coloca as questões fundamentais para ele; mas o tratamento dessas questões não pode ser feito sem que se leve em conta o lastro da construção de conceitos em torno do problema. Então, filosofia e história da filosofia têm que andar juntas, senão você se torna ou de uma arrogância própria do ignorante ou de uma ignorância brutal e ingênua, porque imagina que está descobrindo uma coisa que provavelmente vem de trinta séculos antes de você, que já foi dita.

(M) Mas então, Marilena, neste sentido, esse clássico e esse fundador não se constrói a partir da contemporaneidade e cada presente não constrói seu passado e o relê? A questão é: em que medida a gente de fato tem esse passado se apresentando a nós? Porque Aristóteles lido a partir da virtualidade segundo esta se apresenta em nosso cotidiano certamente é diferente do Aristóteles lido num contexto distinto desse.

(M.C.) Ah, sim. Acho que você colocou uma questão fundamental. Porque eu penso que essa questão se põe tanto para a elaboração de novos conceitos filosóficos quanto para o modo de você abordar os textos e a história da filosofia. Eu parto de uma concepção que foi desenvolvida por Merleau-Ponty e que aparece não só nos trabalhos dele a respeito da história da filosofia, da história da literatura, da história da pintura, mas também em outros pensadores que foram formados por ele, como Lefort, Castoriadis — e é uma ideia com a qual eu trabalho também. A ideia do Merleau-Ponty é a seguinte; toda obra de pensamento, assim como toda obra de arte, nasce da experiência de uma falta. Há uma falta a ser preenchida, e esse sentimento de uma falta a ser preenchida leva ao trabalho que produz a obra. Ocorre que quando a obra se produz, o que se produz com ela é um excesso de significações que faz com que uma obra de pensamento dê a pensar. Não é apenas aquela que oferece um pensamento, mas aquela que, pelo excesso das significações que tem, dá a pensar, faz com que você possa pensar depois dela e a partir dela. Merleau-Ponty desenvolve essa ideia falando da noção de posteridade. Ele diz: toda obra, seja obra de pensamento seja obra de arte, cria do seu próprio interior a sua posteridade, ou seja, ela tem uma maneira de colocar as questões, de respondê-las e de deixá-las abertas que suscita o trabalho dos que virão depois e que, por isso, a lerão de maneira diferente. Então, a diferença de leituras e as diferenças de interpretação, que em geral consideramos determinadas apenas pelas condições históricas do intérprete, na verdade são determinadas também pelas condições imanentes da própria obra. Por que na questão do virtual eu não vou a São Tomás de Aquino? Por que vou a Aristóteles? Porque há algo na obra de Aristóteles, algo que ele próprio talvez não tenha pensado, porque não cabia a ele pensar, mas que ele deixa para ser pensado e que nós podemos pensar. Então, eu trabalho muito com essa noção de que a obra nasce da percepção de que há uma falta; a obra anterior deixou uma falta e eu vou prosseguir, vou cobrir essa falta, vou preenchê-la — só que, ao fazer isso, eu o faço no campo da expressão, um campo que é sempre de sobredeterminação, de tal modo que há um excesso de significações e eu abro uma história, capturo uma história que me antecedeu e abro outra pela qual não sou responsável.

(M) E essa obra só vai se realizar, na verdade, por meio de suas interpretações, então.

(M) Só assim. Aquilo a que Merleau-Ponty chama de posteridade, Lefort chama de “o trabalho da obra”, eu chamo “o poder do contra-discurso”. Eu diria que as questões que se colocam para nós ressoam no conjunto da história da filosofia. Penso que quando você faz história da filosofia há, por assim dizer, uma perspectiva a mais que você tem que adotar — porque estou falando do filósofo, que vai colocar questões a partir de seu presente e vai pensar estas questões sabendo que elas têm um lastro em obras que foram deixadas. No caso do historiador da filosofia, é evidente que ele também parte de seu próprio presente, não há dúvida; mas o que ele tem que levar em consideração é: quais são as questões que o presente do filósofo lhe colocou? E ele tem de notar — e aí vou lhe responder o que eu entendo por um clássico —, ele tem de observar que a maneira pela qual ele responde a estas questões não pode ser a nossa, porque entre nós e ele se passou a história. Mas o que ele nos deixa? Ele nos deixa a maneira pela qual colocou aquelas questões e pela qual se voltou para o seu presente, o modo pelo qual ele viu seu presente como uma experiência que precisava ser pensada, como uma experiência que precisava ser levada até a dimensão de um conceito. Então, eu acho que o historiador da filosofia tem de perguntar: qual é o presente no qual a obra do filósofo vai nascer? Que questões este presente está colocando para ele? Que caminho ele escolhe para dar a resposta? E qual é essa maneira que permite que eu o retome? Vou lhe dar um exemplo. Eu trabalho, enquanto historiadora da filosofia, sobre Espinosa. Trabalho bastante Merleau-Ponty, mas trabalho Espinosa. Eu penso que — para nós, hoje — há uma contribuição gigantesca da obra de Espinosa para a discussão do fundamentalismo religioso e da seguinte questão: por que a religião aparece no campo da política? Por que ela tem força mobilizadora? E, sobretudo, por que a política passa a ser pensada como teologia política e teocracia? Espinosa dedica uma obra inteira, *Tratado teológico-político*, a desvendar isto. É um manual para quem quer entender nosso presente, apreender a maneira pela qual ele foi e tocou nos pontos centrais dessa questão. É óbvio que vou tratar do fundamentalismo religioso à luz da geopolítica da região petrolífera e de minérios da Ásia e da luta imperialista para se apropriar dessa região. Não há dúvida de que há uma determinação material-econômica de todas essas guerras; claro que há. A questão é: por que essa guerra, que tem essa determinação material econômica evidente, aparece como guerra de religião? Por que ela se apresenta assim? E por que ela mobiliza os combatentes sob esta perspectiva? É aí que

Espinosa tem muito a dizer. Então, tenho uma relação com a filosofia que não dispensa a história da filosofia: acho que nós temos de nos sentir parte de um trabalho que começou antes de nós e que queremos que prossiga depois de nós.

(M) Você citava Espinosa, e eu ia justamente lhe perguntar: qual é a diferença de trabalhar autores tão distintos quanto importantes, me parece, em seu percurso, como Merleau-Ponty e Espinosa, justamente nesta perspectiva que você apontou?

(M.C.) Vou começar do começo. Num primeiro instante, meu trabalho sobre o Merleau-Ponty foi feito sem que eu dominasse a filosofia clássica. E um de meus professores disse: é preciso que você domine a filosofia clássica para poder trabalhar de uma maneira mais consistente com a filosofia moderna. E eu tinha uma belíssima paixão por Espinosa, porque tive duas experiências muito curiosas em relação a ele. A primeira, meu primeiro contato com Espinosa, foi durante a preparação para os exames vestibulares (naquele tempo a história da filosofia entrava no vestibular). Então, no cursinho, a professora, que era aluna daqui da Maria Antonia, deu Descartes; foi tranquilo entendê-lo; e aí ela deu Espinosa, e mandou que a gente lesse o *Tratado da reforma da inteligência*. Da aula, eu já não tinha entendido praticamente nada; e, quando abri o *Tratado* e veio um trecho em que ele diz: “temos uma ideia verdadeira e um bom método não é oferecer regras, o bom método é o método reflexivo, que reflete sobre o método”, falei — Não! Fechei, e disse: isso é a *coisa-em-si*. É inalcançável, inatingível, é impossível. E torci para que não caísse Espinosa no exame. Não caiu. Aí, quando fiz o curso de história da filosofia moderna, o professor Lívio Teixeira, que era um especialista em Espinosa, deu um curso sobre a *Ética* e, quando terminou, fez uma análise...

(M) Aqui nesse prédio?

(M.C.) Aqui nesse prédio, lá embaixo, naquilo que era chamado de “sala um”. E ele terminou com uma análise da parte cinco da *Ética* e o instante em que efetivamente o conhecimento da imanência é o conhecimento também da liberdade e da felicidade. Quando ele terminou (naquele tempo os professores ficavam no alto de um estrado, eles eram chamados de senhor/

senhora, eles nos chamavam de senhor/senhora; a classe, quando era numerosa, tinha oito alunos, e havia uma distância e mesmo uma cerimônia: a gente não fazia perguntas, não levantava a mão, não se intrometia) e eu estava sentada no fundo da classe, eu não pude me conter, eu levantei a mão e disse: professor, eu procurei isso a minha vida inteira – uma relação com Deus sem a culpa. E aí ele me disse: é a primeira vez que vejo um amor intelectual de Deus³ ao vivo. Então, decidi que o clássico com quem eu iria conviver seria Espinosa, porque eu tinha uma longa história com ele, primeiro por não entendê-lo e depois por desejá-lo. E o curioso é o seguinte: Merleau-Ponty praticamente não leu Espinosa; ele e Sartre falam várias vezes de Espinosa e dizem bobagens sobre ele. Porque o que eles falam sobre Espinosa foi o que Kojève, nas aulas sobre Hegel, lhes dizia. E o que Kojève dizia era a maneira como ele interpretava o que Hegel tinha dito sobre Espinosa. Então, o que Sartre e Merleau-Ponty dizem sobre o Espinosa é de quinta mão, e é bobagem, só bobagem. Ocorre que há dois aspectos na filosofia de Espinosa e de Merleau-Ponty que os aproximam demais e penso que é justamente o fato de eles serem racionalistas e anticartesianos, que é o que Espinosa chama de “imanência” e Merleau-Ponty chama de “o ser de indivisão”. Na imanência e no ser de indivisão a singularidade é uma diferenciação no seu interior: é a recusa da noção de transcendência. Então há esse ponto no qual eu leio Merleau-Ponty em Espinosa e Espinosa em Merleau-Ponty. E o outro é o tratamento dado ao corpo. Quer dizer, em Merleau-Ponty, a encarnação da consciência, a corporificação do espírito é o núcleo (é por isso que a filosofia dele é uma fenomenologia da percepção), então é um tratamento inteiramente novo que ele dá ao corpo, e o cartesianismo de Sartre o impediu de ter essa mesma relação. Sartre deixou o corpo lá no *em-si*, nos objetos inertes. E o tratamento que Espinosa dá ao corpo, na parte II, III, IV e V da *Ética*, é também anticartesiano. É o que leva Espinosa ao momento culminante da parte V da *Ética*: quando ele dirá o que é a liberdade e o que é a felicidade, quando dirá que quem tem um corpo apto a uma pluralidade de afecções simultâneas tem uma alma apta a uma multiplicidade de ideias simultâneas e é essa aptidão para o plural que é a liberdade e isso é profundamente merleau-pontyano. Então, por incrível que pareça...

3 A referência é, obviamente, ao conceito espinosano de “amor intelectual de Deus”.

(M) Mas você descobre *a posteriori* essa semelhança? Porque a princípio, em sua narrativa, não foi o que a conduziu...

(M.C.) É, não. Fui conduzida por razões diferentes e foi no percurso que fiz essa descoberta. Cheguei a me perguntar se meu inconsciente desde o começo não tinha percebido algum parentesco entre eles.

(M) Mas, no caso do trabalho com o texto, o Espinosa em particular é um autor extremamente sistemático, não é? E ele coloca em questão outro tema importante para nossa conversa, que é esse núcleo inicial da filosofia na USP, que, de alguma forma, é um núcleo que irradiou para o restante do País. É quase mitológico o caráter de trabalho estrutural com o texto que havia ali, não é? Então, retomando aquele nosso tema do clássico e do trabalho com o texto antigo, por exemplo, como se apresenta essa leitura estrutural para você e como isso se apresenta na formação da filosofia e do filósofo?

(M.C.) Como fui formada na perspectiva da leitura estrutural, não consigo me aproximar de um texto de outra maneira. Bom, primeiro vamos falar da maneira estrutural, depois quero dizer em que instante sou capaz de tomar distância. A primeira abordagem, que foi a que nós aprendemos, é considerar que o filósofo disse o que ele queria dizer da maneira como ele escolheu dizer. Então, sua primeira leitura de um texto não pode ser uma interpretação do texto. Você não pode tentar descobrir no texto um sentido escondido que estaria ali. Sua primeira abordagem — é isso que o método estrutural lhe ensina — é: vamos ver o que efetivamente o filósofo disse, de que maneira disse, por que disse assim e o que quis dizer ao dizer isso. Então, você aprende primeiro que um texto se realiza com uma lógica interna, que aquele texto não é gratuito, que ele não está construído daquela maneira de forma aleatória, que há um sentido na construção do próprio texto e que o significado do texto está nele e que é nele que você tem que encontrá-lo. Você aprende a encontrar os momentos do texto, as diferentes etapas da argumentação, o que é central e o que é secundário, o que amarra os diferentes elementos que entram na argumentação do filósofo e, a partir dali, com quem que o filósofo está dialogando para aceitar ou criticar e quem se apropria disso para dialogar ou criticar. Então, ao terminar a leitura você compreende o que está ali. Isto posto, um defensor do método estrutural para ali. Eu, “merleau-pontyana-

mente”, não paro ali. Quer dizer, aí eu acho que está dada a condição para você passar à interpretação do texto. Isto é, para considerar que o texto não é apenas esta representação perfeitamente construída, mas que o texto é feito de dificuldades, de lacunas, de subentendidos, de implícitos, de tácitos, de referências múltiplas; que nele está presente a cultura de todo o seu tempo, que a história na qual esse texto foi escrito não é um contexto exterior a ele (porque a leitura estrutural o leva a esta ideia, de que você tem o texto isolado e fora de um contexto e que não deve explicar o texto pelo contexto). Concordo inteiramente, não há que explicar o texto pelo contexto, porque não tem contexto. O texto é parte integrante da história de seu tempo. Então, o que nessa história suscita o texto? E em que o texto contribui no interior dessa história? Há uma relação de imanência entre o texto e o momento e as circunstâncias de sua produção, relação que lhe permite interpretá-lo. Então eu diria que sim, estou convencida, mas isso porque fui educada assim. Mas estou convencida de que sem a leitura estrutural você não entende o texto. Não tem como entender.

(M) Ela é um pressuposto para a formação do filósofo.

(M.C.) Ela é pressuposto. Mesmo em nosso departamento, onde há posições as mais variadas (digamos que 80% dos professores são contrários ao estruturalismo em filosofia), onde há os de tendência analítica, os de tendência fenomenológica, como é o meu caso, os de tendência marxista, todos, como professores, praticam com seus alunos o método estrutural de leitura de texto. Nenhum professor de meu departamento recusa que isto seja fundamental para a educação filosófica dos alunos.

(M) Você vê contradição, por exemplo, entre este modelo de trabalho com o texto filosófico e uma leitura, por exemplo, de raiz marxista, que o situa, que inverte a relação entre teoria e prática ali, *grosso modo*, e que o situa como expressão de contradições de cada momento e expressão da época em que ele está colocado? Há uma contradição entre as duas coisas?

(M.C.) Não, não vejo contradição. Só acho que cada uma dessas perspectivas, se for realizada sozinha, é incompleta e, vamos dizer, preconceituosa. Você tem que realizar as duas ao mesmo tempo. Você pode ir do texto às con-

dições materiais de sua produção ou das condições da produção material do texto ao próprio texto; não importa qual trajeto você fará. O fundamental é que, ao chegar ao texto, o aluno aprenda a ler este texto à maneira estrutural. Ele tem que saber qual é o *tempo lógico* desse texto. Qual é a estrutura interna desse texto, quais são os argumentos fundamentais, quais são as questões – ele tem que entender isso. Porque se ele entender isso, entenderá perfeitamente por que aquelas condições materiais e este texto estão juntos. Como é que eles se respondem.

(M) Você falou do aluno ainda agora. Quem é o aluno? É apenas o nosso aluno de graduação de filosofia ou este tipo de trabalho com o texto é algo que você considera pertinente, por exemplo, no contexto do ensino médio, onde a filosofia se coloca hoje?

(M.C.) Acho que nos dois casos. No caso do aluno de graduação, considero que este trabalho é fundamental e precisa ser feito; é isso que ele tem que aprender e é por isso que ele faz iniciação científica. Ele faz a iniciação científica para aprender a fazer isso num determinado autor de modo a se preparar para começar o trabalho, esse trabalho interpretativo que se acrescenta no mestrado e a interpretação que inclui a presença da história no interior do texto no doutorado. Pelo menos com os que trabalham comigo eu faço dessa maneira. Agora, acho que no ensino médio isso precisa ser feito. Acho que a aula de filosofia não pode ser só isso. Os alunos não aguentariam. É muito; mesmo para os alunos de graduação é um choque trabalhar com este descarnamento do texto, porque você deixa o texto descarnado, mas é um exercício importante. Eu diria que, pelo menos uma vez por mês, o professor de filosofia no ensino médio deveria escolher um texto, de preferência um texto que abale os alunos, por exemplo, o mito da caverna, a abertura da *Metafísica* de Aristóteles, o início da Primeira Meditação. Imagino que é possível selecionar alguns textos muito impactantes e, sobre eles, ensinar os alunos já uma primeira versão desse método de leitura. Porque estou convencida de que a filosofia é uma intervenção no mundo dado. Que tem a peculiaridade de ser uma intervenção discursiva. É pelo discurso que a filosofia intervém e compreende o presente, o seu presente e o passado. Então, se você não dominar a arte do discurso, o poder do discurso, a lógica argumentativa do

discurso, você fará uma filosofia muito pobre, porque a filosofia, como dizia o Bento (Bento Prado Jr), é uma conversa.

(M) Professora, também neste contexto você entra como historiadora da filosofia, autora de livro que se propõe a apresentar um determinado período da história da filosofia, não é? Como você disse lá atrás, há uma diferença entre o trabalho focado em um autor, este trabalho de leitura estrutural e este outro trabalho de produção historiográfica; a pergunta é: quais as dificuldades específicas envolvidas nesta produção de uma historiografia da filosofia?

(M.C.) Olha, acho que há várias. Vamos começar com dificuldades que encontrei ao trabalhar (é claro que as que vou mencionar agora eu acho que, com as novas mídias, estão superadas). A primeira é a questão das fontes primárias. Porque você não pode fazer um trabalho sério de história da filosofia se não trabalhar diretamente com as fontes primárias. Quanto mais antigo for o filósofo e quanto menos ele tiver sido comemorado na história da filosofia, mais difícil será o acesso a estas fontes. Hoje eu digo que isso é questão do meu tempo, porque a gente tinha que ir para a Europa e não existia xerox. Não é que não existia internet, não existia *xerox*. A gente copiava nos cadernos, eu tenho caixas de cadernos com cópias de autores holandeses, alemães, franceses, ingleses do período. Você tinha que copiar porque só tinha aquele exemplar e não podia, não havia como comprar; era uma obra rara. O máximo que se podia fazer era microfilme, mas nós, em nossa biblioteca aqui de São Paulo, não tínhamos nem leitora de microfilme; então não adiantava fazer o microfilme porque não tinha nem como ler. Então, a primeira dificuldade é o acesso às fontes. Eu diria que essa dificuldade hoje em dia é praticamente mínima. Os novos meios permitem que você tenha acesso a isso. A segunda dificuldade está ligada à maneira pela qual se estruturou o ensino médio na parte das humanidades, o fato de que os estudantes chegam ao curso de filosofia sem conhecimentos de línguas. Quando cheguei ao curso de filosofia, eu sabia latim, tinha aprendido latim durante os quatro anos do ginásio e os três anos do colegial. Eu traduzia Cícero, Virgílio, Horácio. Tive grego no colegial (nós lemos Sófocles, lemos a *Odisséia* em grego), além do inglês, do francês e do espanhol. Então você chegava à filosofia já conhecendo as línguas dos textos originais. Hoje você tem que colocar seus estudantes para fazerem os cursos de línguas. No meu tempo você chegava à

graduação dominando as línguas nas quais os originais estavam escritos; hoje os estudantes chegam e mal conhecem um pouco do inglês, a menos que tenham feito um curso especializado em alguma escola fora do currículo. Então você tem que mandá-los fazer latim, grego, francês de verdade, inglês de verdade, alemão. Há todo um trabalho preparatório para que ele possa chegar aos textos.

(M) Trabalhar os originais.

(M.C.) Trabalhar os originais. Então eu diria que, se no meu tempo não havia xerox, hoje eles não têm as línguas que precisam saber; um problema compensa o outro. Penso que o primeiro problema é esse. O segundo problema que vejo é o fato de que, com raríssimas exceções – e considero que o estado de São Paulo faz parte dessas exceções por causa da Fapesp (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) –, há falta de infraestrutura, de excelentes bibliotecas, que deem aos estudantes o material que eles precisam para trabalhar. Por outro lado, como tenho essa visão de que há uma imanência do texto à sua história e de sua história ao texto, considero indispensável – pelo menos para os que trabalham comigo – que, terminada a fase estrutural da leitura, se faça um trabalho histórico, que consiste em conhecer as condições econômicas, sociais, políticas, culturais, as obras de arte do período, os pensadores do período, os principais textos do período. Ou seja, se for um filósofo do século XVII, as questões religiosas colocadas, as questões colocadas pelas relações entre religião e política, e assim por diante. Isto é, há uma série de questões que são constitutivas do próprio texto, questões relativas à maneira pela qual o filósofo, em seu próprio texto, está tomando posição com relação a ideias estabelecidas na sua época. Vou lhe dar um exemplo minúsculo, mas que pode ser significativo. Há um momento nas *Meditações* em que Descartes diz que você deve fazer essa meditação pelo menos uma vez na vida, mas só uma vez. Porque, se você fizer mais de uma vez, o grau de vertigem e de angústia provocado por uma meditação metafísica é mais do que você pode suportar. E ele diz que a gente pode ser “perturbado...” e as traduções todas colocam “...pelos negros vapores da bÍlis”. Não, ele está dizendo “pelos vapores da bÍlis negra”, isto é, os vapores da melancolia, os vapores de uma doença. Então ele está tomando uma posição no interior de uma história importantíssima, que é a história da

melancolia, do vínculo estabelecido pela ideia do Aristóteles de que todos os homens excepcionais são melancólicos. Essa ideia, que perpassa toda a história da filosofia, chega à renascença e dá em Ficino. É o que leva Ficino a pedir a Botticelli que faça um talismã para que Lourenço de Médici não seja tomado pela melancolia: esse talismã é a primavera de Botticelli. Isso chega a Descartes. Então, para essa pequenina afirmação, se você traduzir os “negros vapores da bÍlis”, perderá tudo o que Descartes está dizendo. Quando ele diz “os vapores da bÍlis negra”, está se inserindo no interior de uma longuíssima tradição a respeito do vínculo entre filosofia, vida intelectual e melancolia.

(M) Mas aí se insere, então, até uma interdisciplinaridade muito mais ampla que o pressuposto...

(M.C.) Não há dúvida, é preciso conhecer a literatura, a história, a história das artes, as questões de técnica e, dependendo do período, é preciso saber ciência. Veja, você não pode estudar Merleau-Ponty se não souber o que está acontecendo na psicologia da época, se não souber a revolução que significaram o behaviorismo e a *gestalt*, se não souber qual é a discussão que está sendo feita pelo marxismo ocidental contra os partidos comunistas.

(M) Isso remete um pouco à ideia, por exemplo, da filosofia como ciência primeira, não é? Ou como anterior à ciência, ideia forte na tradição kantiana, por exemplo. De alguma forma você pensa a filosofia como um tipo de discurso que abarca os outros?

(M.C.) Não, não penso isso. Penso que a filosofia não pode viver sem os outros discursos, sem as outras práticas. E que em sua maneira específica, ela se apropria deles, reflete sobre eles, interpreta-os, transforma-os, até. Mas não é ela que dá o fundamento. Essa é minha diferença em relação à tradição. Quer dizer, a filosofia não é aquele discurso que fundamenta os demais discursos. A filosofia é aquele discurso que tem a peculiaridade de se apropriar dos demais discursos, das demais práticas, de oferecer uma interpretação, uma reflexão crítica e até de transformar estes discursos. Mas ela não os fundamenta.

(M) Como você pensaria isso, por exemplo, no contexto da filosofia no ensino médio, em que ela se apresenta como uma disciplina dentre outras, numa relação muito singular (na medida em que ela é a única que abarca as demais dessa forma que você descreve)? Nesse contexto de ensino médio, o que você pensa que representa essa peculiaridade da filosofia?

(M.C.) Acho que ela é um ampliador de horizontes para o ensino médio como tal; acho que auxilia as demais disciplinas do ensino médio. E acho que ela também abre para os estudantes a perspectiva de um relacionamento com todas as outras coisas que eles aprendem, mesmo que ninguém explicitamente isso, mesmo que ninguém proponha programas interdisciplinares. A filosofia, se for bem ministrada, fará os estudantes perceberem inter-relação entre tudo aquilo que eles aprendem. Por exemplo, se no primeiro ano você der as questões do conhecimento, percepção, reflexão, memória, linguagem, dificilmente os alunos não perceberão que isso tem relação com as ciências que estão estudando. Se no segundo ano você der ética e discussões sobre a cultura, eles vão perceber que tudo o que aprenderam sobre história, geografia e literatura está relacionado. Então, eu diria que a filosofia tem três grandes papéis. O primeiro é o de alargar o campo das humanidades que foi estreitado pela visão instrumentalista, mercadológica, que orientou as reformas anteriores do ensino. Acho que a filosofia tem a possibilidade de repor o valor das humanidades, quer dizer, de fazer com que elas sejam reconhecidas como tais. O segundo é o papel que ela pode ter na formação intelectual dos estudantes, não do ponto de vista dos conteúdos aprendidos, mas do ponto de vista do exercício que ela leva os estudantes a fazer, ou seja, o papel de levá-los a pensar sobre o pensamento e a falar sobre a própria linguagem. Acho que esse exercício da reflexão, altera, alarga a operação intelectual para eles. E o terceiro papel que vejo para a filosofia no ensino médio é o de efetivamente despertar as questões críticas, despertar o senso crítico, mesmo que o professor não leve os alunos a dirigir a crítica a este ou aquele momento da vida contemporânea. Pode ser que o professor não queira fazer isto. Mas o fato de a filosofia os fazer perceber que as coisas, tais como são imediatamente dadas, não são bem assim, isto já é um passo imenso.

(M) A filosofia faz isso de maneira diferente de outras áreas, como a história, por exemplo?

(M.C.) Acho que sim. Porque no caso das outras disciplinas, vamos dizer, a dimensão crítica já está diretamente dada no conteúdo. Por exemplo, na História do Brasil, ao se oferecer como recusa da versão conservadora da história do Brasil, o conteúdo dessa história já é um conteúdo crítico. No caso da filosofia, é ensinar a tomar uma posição crítica. Acho que a filosofia permite isso: levar o aluno a tomar certa distância em relação a tudo o que ele vê, tudo o que ele escuta, tudo o que ele recebe. É essa dimensão crítica que me parece muito importante, sobretudo porque ele é bombardeado pela mídia, pelas diferentes mídias, e há um instante em que ele dispõe de um excesso de informação e de uma quase ausência de verdadeira compreensão e de verdadeira informação. Então aposto muito na filosofia no segundo grau, porque ela pega os estudantes num momento em que eles estão despertando para este gosto crítico. Porque é o momento em que eles estão lutando contra o pai, contra a mãe...

(M) A adolescência é um momento muito bom para se discutir filosofia.

(M.C.) É, é a hora boa para discutir. Porque é hora em que eles estão colocando realmente em causa tudo o que os rodeia. Então que tal uma disciplina que lhes diga que é para fazer isto mesmo? Acho que é muito bom.

(M) Você participou de todo o debate, num primeiro momento, sobre o afastamento da filosofia no ensino médio e, depois, sobre o retorno dela; nós temos praticamente 40 anos desse debate, e a filosofia retorna agora; você entende que esse é um momento propício? E quais suas expectativas sobre esse retorno?

(M.C.) Bom, você tem toda razão, eu lutei contra a exclusão da filosofia, lutei por seu retorno e gritei alvissaras quando ela retornou. Eu acho que é um momento precioso. Não só porque alcança os jovens num momento, como vimos, de profunda contestação e a filosofia os ajuda a dar conteúdo a essa contestação, mas também porque é um momento da sociedade contemporânea em que a discussão filosófica é muito importante. É um momento no qual as religiões tendem a ocupar o espaço da reflexão e da esperança e da liberdade. É um momento no qual as crises econômicas estreitaram muito o campo da política e o campo da opinião pública, e é preciso reabri-lo. Então,

vejo um papel político, um papel cultural e um papel psicológico no retorno da filosofia – vejo-o como muito positivo.

(M) Obrigado, professora.

(M.C.) Obrigada, eu.

O autor

Gianni Vattimo

Professor da Università degli Studi di Torino, graduou-se em Filosofia em 1959, na Itália, e estudou com Karl Löwith e Hans-Georg Gadamer em Heidelberg. Em 1964 tornou-se professor de Estética na Universidade de Turim e, a partir de 1982, de Filosofia Teorética. Ensinou, na condição de professor visitante, em várias universidades do mundo todo, escreveu diversas obras de referência para o pensamento contemporâneo e possui uma vasta atividade política e jornalística.

Filosofia e Formação

▲ Aula com Gianni Vattimo¹

I. Domínio e servidão

“**A** filosofia não serve!” Essa é uma frase que já ouvimos muitas vezes e que representa o carro-chefe de todos aqueles que acham que não tem sentido ensinar filosofia, nem em escolas médias ou fundamentais e nem nas universidades. A partir dessa frase, acredito que podemos realmente iniciar esta conversa, apresentado-a no sentido em que ela é verdadeira: A filosofia não *serve*! A filosofia *comanda*, podemos dizer, brutalmente, desde o início da história da filosofia.

Existiu um filósofo, Platão, que acreditava que o Estado deveria ser dirigido por filósofos. É verdade que Platão nunca foi um grande democrata, mas, por outro lado, pelo menos teve esta ideia, ou seja, que a filosofia não é uma daquelas disciplinas que servem para a produção de objetos, para produzir serviços – em suma, tudo aquilo que hoje se recomenda às escolas, isto é: entrem em contato com as indústrias, produzam bons técnicos televisivos, telefônicos, de trens.

Obviamente, isso tem sua importância. Quanto mais formação profissional e específica tivermos, sempre melhor é. A sociedade progrediu dividindo os trabalhos, ou seja, a divisão do trabalho foi uma das primeiras etapas para o progresso. Se cada um de nós tivesse que fazer todo tipo de coisas, de calçados a chapéus, do pão até os ovos, em suma, se não fosse o trabalho social dividido em diferentes partes, em diversos segmentos etc., não teríamos desenvolvido nenhuma civilização. Tudo somado, é uma grande invenção.

Contudo, o problema da divisão do trabalho (como já havia dito Marx no século XIX, com uma intenção ainda mais revolucionária do que a nossa)

¹ A concepção e realização da aula contou com a participação de Gabriele Cornelli. Edição e revisão de Bento Prado Neto

traz também consigo a estrutura do domínio. Não porque a divisão do trabalho signifique que existam trabalhos mais dignos e outros menos importantes, embora isso também seja verdade. O trabalho artesanal sempre foi tradicionalmente considerado menos importante do que o trabalho intelectual. Quase todos os operários desejam que seus filhos entrem na universidade e se formem, de preferência, em medicina, porque terão um ótimo salário, mas também em outras disciplinas. De toda forma, trabalhar em um escritório, escrevendo, ou ao computador, é considerado melhor do que trabalhar materialmente.

De fato, isso também é um problema da divisão do trabalho. Mas, antes de qualquer coisa, a divisão do trabalho significa “domínio”, porque existe sempre alguém que supervisiona todo o trabalho e há todos aqueles que trabalham em suas situações particulares e que desconhecem o trabalho do companheiro. Uma pessoa que é motorista de ônibus deve dirigir bem seu ônibus, e não saberá nada do que faz um maestro de orquestra; este, por sua vez, colocado ali na direção de um ônibus provavelmente não saberá o que fazer. Somos todos pequenas peças de um mecanismo – que é muito útil e, portanto, devemos continuar desenvolvendo da melhor maneira nossas profissões. Mas, para não servirmos demasiadamente, para não sermos servos ou escravos, é justo que os cidadãos tenham também a capacidade de comandar.

Nos tempos de Platão, este pensava justamente que deveriam existir os reis filósofos, ou seja, aqueles que, não fazendo nenhum trabalho manual, nenhum trabalho servil, nenhum trabalho produtivo, supervisionariam tudo. Hoje, dentro das nossas democracias, nunca aceitaríamos uma situação desse tipo, mesmo porque os reis filósofos de Platão não eram nem mesmo eleitos, eram aqueles que conheciam... sinceramente, nunca entendi direito como esses reis filósofos se tornavam filósofos.

Vocês sabem que na filosofia de Platão existe toda uma escala de ascensão em direção à perfeição das ideias. O famoso banquete (ou simpósio, em grego), é a história de uma reunião, em que se explica que, em primeiro lugar, é necessário amar os belos corpos, em seguida, é necessário amar as belas almas, depois amar as belas instituições, por fim, amar as belas ideias até se elevar e alcançar a perfeição – um indivíduo, gradualmente se libertando da materialidade (novamente!), dos corpos, das coisas terrestres etc., se eleva e alcança a perfeição. Mas não se compreende bem se esta escala é reservada somente a alguns ou se é para todos. Não acredito que, em meio às obras de

Platão, exista alguma parte que nos diga que o filho de um operário manual ou de um camponês vá a um simpósio (provavelmente não seria nem mesmo convidado) e aprenda toda esta arte de alcançar a perfeição.

Portanto, em suma, em Platão há a ideia de que deva existir uma direção da sociedade inspirada por um saber muito elevado, um saber muito puro, um saber muito universal, saber este que, na sua opinião, é possuído pelos filósofos. E são os filósofos que devem organizar o mecanismo social, sem que façam parte deste mecanismo. Como podemos trazer Platão para a democracia? Devemos esperar que todos virem filósofos – alguém pode dizer: isso não é muito simples, e é verdade.

Mas por que os filósofos devem governar? Porque possuem ideias sobre os valores supremos da existência, o significado da vida, os problemas morais, por exemplo. Enquanto isso, se vocês, hoje, falarem com um banqueiro e lhe perguntarem: mas você se preocupa com o fato de que há também pobres no mundo? Ele responderá: “Mas, eu, o que posso fazer? Não posso me preocupar também com os pobres. Devo me preocupar em fazer render todo o dinheiro daqueles que o depositam em meu banco. É isso que devo fazer. A perfeição de minha vida consiste em fazer com que meu banco obtenha um rendimento maior”. E se você conversar com um cabeleireiro, idem, sua tarefa será sempre a de criar penteados sempre mais formosos, até que virem moda e, no final, naturalmente, fazer mais dinheiro com essa atividade.

Sobre os valores supremos da existência, sobre qual é o sentido da vida, da morte etc., sobre tudo isso, habitualmente, somos convidados a não nos preocuparmos muito. Se perguntarmos de novo ao banqueiro: “Mas você se ocupa do problema da fome no Terceiro Mundo?” Ele responderá: “Bem, na verdade eu não poderia. Minha responsabilidade é fazer funcionar o meu banco”. “Eu me ocupo em fazer funcionar bem meu ônibus”. “Eu me ocupo em fazer funcionar bem minha empresa.”

A divisão do trabalho implica o que Marx chamou de alienação. Alienação quer dizer que também aqueles que estão dentro de suas respectivas gavetas sociais (mesmo honestamente, mesmo sabendo fazer bem suas funções profissionais) não são proprietários de si mesmos. Alienado não quer dizer somente louco; quer dizer isso também, mas, sobretudo, significa não ser patrão de si mesmo. Para ser patrão de si mesmo é necessário ser capaz de ser filósofo, ou seja, é preciso ser capaz de não servir a nada especificamente, a nenhuma específica atividade, mas saber identificar o problema ou signi-

ficado global daquilo que fazemos. Isso é o que a nossa sociedade contemporânea nos convida cada vez menos a fazer. Muito pelo contrário, grande parte da educação – e aqui entra o problema do ensino da filosofia – é uma educação que deseja produzir bons técnicos, bons pesquisadores e também excelentes médicos (o que seria ótimo), mas não se preocupam tanto em ensinar a discutir os valores que dirigem nossa existência.

II. Religião e filosofia

Platão tinha um mestre, que era também um personagem de seus diálogos, que se chamava Sócrates. E Sócrates acabou muito mal. O primeiro filósofo foi, em um determinado momento, condenado pela cidade de Atenas a beber cicuta, ou seja, a envenenar-se. Sócrates era acusado de corromper a juventude. Mas não é que ele andava pela cidade vendendo revistas pornográficas ou coisas do tipo. Na realidade, a corrupção da juventude que Sócrates exercitava era limitar, ou tentar desqualificar, a autoridade da religião tradicional da cidade grega, da mitologia. Este é um problema posto no início da História da Filosofia Ocidental com Sócrates, mas que continuou por muitos séculos até a nossa mais recente modernidade.

De todos os temas de que a filosofia deve tratar, dos quais a filosofia pretende tornar conscientes os cidadãos (não somente os reis filósofos, mas todos os cidadãos), de todos esses temas, a religião também sempre se ocupou. Portanto, este é provavelmente um tema que não se pode evitar quando se fala da importância de ensinar a todos a filosofia. Pois uma primeira objeção poderia ser: de todos esses temas, o significado da vida, da morte, os valores éticos, o modo como deve funcionar a vida em sociedade etc., de todos esses temas a religião também – ou em primeiro lugar – se ocupou.

A filosofia é necessariamente antirreligiosa? Esse é um grande problema. Existiam e ainda existem muitos filósofos que são profundamente religiosos. Filósofos, sobretudo dentro da nossa tradição ocidental, a maioria das vezes, cristãos, mas também filósofos mulçumanos, que começamos a conhecer muito mais desde que passamos a estabelecer ligações profundas com o mundo islâmico, por exemplo. Mas como pode haver um acordo entre a religião e a filosofia? Esse é um dos temas que, diga-se de passagem, é sempre lembrado pelo papa nas suas reuniões, nas suas encíclicas e nos seus sermões.

Digamos que a posição oficial da religião cristã a respeito da sua relação com a filosofia é: como a verdade é uma só, a filosofia não pode nos dizer coisas muito diferentes do que nós pensamos. Mas esta é uma solução muito otimista, sobretudo porque, muitas vezes, a igreja ou as Igrejas (refiro-me mais especificamente à religião católica) tendem a sustentar que, se a filosofia diz algo de diverso ou que contraste com o que ensina a religião, a filosofia erra. E isso já é uma limitação. Ou seja, é verdade que tradicionalmente a religião nunca pôs obstáculos ao estudo da filosofia. Notemos que também se estuda filosofia nos seminários católicos, mas é estudada uma filosofia que não contradiga a tradição religiosa. O problema é que (isso é muito complicado, mas não podemos deixá-lo de lado), na sua origem, a tradição religiosa cristã não continha muita filosofia.

Jesus nunca falou do princípio da não contradição, que representa um dos princípios lógicos sobre os quais muitos filósofos trabalham; nunca falou da certeza da consciência; o princípio de Descartes, “penso, logo existo”, vocês não o encontrarão no Evangelho. Jesus tampouco falou da lei natural, por exemplo, sobre a qual se fundou a tradição filosófica ocidental jusnaturalística, que dizia que devemos encontrar os princípios das leis naturais para podermos, a partir deles, criticar a ordem existente. Portanto, é uma questão muito complicada.

Como não podemos aqui resolver toda essa questão – mas, dentro do ensino da filosofia, essa temática deve ser muito trabalhada –, a única coisa que provavelmente é possível dizer é que entre filosofia e religião existe certa continuidade, e que provavelmente não são como duas estradas paralelas. Se assim fosse, seria muito fácil. Existem filósofos que dessa maneira se tranquilizam dizendo: “Bem, se você fala em termos religiosos as coisas serão de um modo, mas se fala em termos filosóficos, serão de outro”. A primeira questão que devemos colocar a quem pensa assim é: quem é que estabelece os papéis na comédia? Ou seja, quem decide se eu estou falando de religião ou de filosofia? Se se trata de uma questão religiosa, oficializa o papa, se é uma questão filosófica, oficializa o filósofo. Mas é aqui que ocorre o conflito, é aqui que as duas, filosofia e religião, se chocam.

Acredito que seja muito mais interessante conceber a filosofia ocidental como uma variação, uma tradução – em termos que não são necessariamente sagrados, sacros – de verdades que pertencem também à religião. Se pegarmos o dogma central do cristianismo, que é a encarnação de Deus, é

difícil não pensar que quando a filosofia fala da dignidade humana, e mesmo da necessidade de democracia, esteja também desenvolvendo com termos não puramente teológicos um tema do pensamento cristão.

Não devemos esquecer que, muitas vezes na História, as igrejas cristãs se opuseram a essa tradução secular das suas verdades, porque pareciam politicamente inadequadas. No Iluminismo, no século XVIII, eram mais religiosos, mas eram autenticamente cristãos aqueles que sustentavam o divino direito dos reis (isto é, o rei comanda porque Deus assim quis)? Ou eram mais cristãos os revolucionários franceses, que até mesmo decapitaram o rei para poderem fundar um estado constitucional, mais livre e tendencialmente democrático?

Portanto, existe certamente na nossa tradição um conflito que acredito possa ser mediado, com muita dificuldade, se pensarmos em certa continuidade entre estes dois terrenos. Não é verdade que aqueles que estudam filosofia não possam ter uma religião. Mas se pode ser um religioso de um modo menos dogmático, menos rígido, menos literal. Por exemplo, no Evangelho, existem páginas das quais não são possíveis interpretações literais. Vejam o célebre (e escandaloso) exemplo: “E, se o teu olho te escandalizar, arranca-o”. Entretanto, ninguém chegou a esse ponto (bem, alguns na tradição cristã, nas suas origens, se livraram de partes do corpo que atrapalhavam sua moralidade). Na tradição religiosa existe uma quantidade de temáticas éticas, que não podem ser lidas literalmente. Talvez, nem mesmo a ideia de que quem faça o mal deva ir para o inferno, e lá deva permanecer por toda a eternidade (e de que Deus de algum lugar o observará satisfeito enquanto este coitado sofre de um modo selvagem), talvez nem mesmo essa ideia possa ser levada ao pé da letra.

A filosofia ocidental se construiu como uma reflexão também sobre a tradição religiosa, e não necessariamente sempre como uma antítese da religião. Podemos chegar a essa conclusão, não porque queremos a paz custe o que custar, mas porque devemos acreditar que é possível ser filósofo também sem ser totalmente um ateu. Este é outro tema que, em um tempo de secularização, de variedades religiosas, é importantíssimo: que a filosofia represente uma espécie de lugar de repouso, ou de mediação racional e razoável, de todos esses possíveis conflitos.

III. Ciência e filosofia

Quando se fala de filosofia de um modo geral, da oportunidade de se estudar filosofia, outro ponto que não podemos evitar é a relação entre filosofia e ciência. Antes de qualquer coisa, a ciência não é nunca uma só, existem *as* ciências – como a física, a astronomia ou a botânica. Portanto, quando falamos da ciência, no singular, é sempre necessário que saibamos que existem “as ciências”, positivas, com seus métodos e suas individualidades e fisio-nomias específicas. Mas, assim como existe um problema de relação entre filosofia e religião – porque a filosofia parece querer se ocupar de problemas que pertenceriam à religião de uma maneira demasiadamente crítica para ser verdadeiramente religiosa etc., etc. –, por outro lado existe o problema da sua relação com a ciência.

A filosofia nasceu com a ciência. Platão tratava também de matemática, Aristóteles escreveu tratados sobre o movimento dos animais, sobre as partes dos animais. Os antigos filósofos, ainda por muitos séculos, foram sábios em diversas áreas do saber. Foram expoentes de uma época em que os saberes ainda não se tinham tornado totalmente autônomos uns em relação aos outros. Muitas vezes se fala de Leonardo da Vinci como de um gênio universal: efetivamente, Leonardo era um grande pintor, um grande arquiteto, também inventou alguns princípios para o voo humano, projetava fortalezas, em suma, era realmente um gênio universal.

A modernização, o desenvolvimento, aquilo que chamamos de progresso – não sei se pode, por outro lado é uma decadência; deixamos esta questão... – implicou em uma cada vez mais intensa divisão não somente do trabalho social (um conserta as estradas, outro projeta cidades etc.), mas também dos saberes. Nas universidades, por exemplo, quando comecei a minha carreira de professor universitário, mais ou menos 40 anos atrás, muitíssimos estudantes estudavam filosofia porque queriam fazer muitas outras atividades, que não consistiam naquela de ensinar filosofia. Queriam ser jornalistas, psicólogos, provavelmente diretores de teatro ou de cinema, talvez também publicitários – e políticos.

A razão era que, na verdade, há 40 anos, nas universidades italianas e em muitas outras universidades europeias, a filosofia continuava abrangendo uma série de diversas disciplinas que ainda não haviam alcançado a sua individualidade na academia. Não existia ainda a faculdade de artes cênicas, não

existia ainda a faculdade de ciências da comunicação, na qual hoje também se formam jornalistas, não havia ainda a faculdade de psicologia, existia um pouco de psicologia experimental, mais ainda pertencia à medicina. Ainda hoje, quem quiser ser um psicanalista (estou contando a minha experiência na universidade italiana, mas eventualmente este exemplo pode ser aplicado também fora da Itália) não encontrará nas universidades italianas uma faculdade que ensine a psicanálise. Existe um tipo de disciplina que se chama normalmente “psicologia dinâmica”, que mais ou menos ensina as coisas que ensinava Freud.

E até mesmo na modernidade, se vocês forem aos Estados Unidos, verão que os doutorados se chamam PhD (*Philosophiae Doctor*). O que isso significa? O PhD é uma forma de doutoramento, ou de doutorado. Ainda existem na cultura contemporânea resquícios desta universalidade da filosofia. Entretanto, quando as ciências se especializaram, conseguiram se desenvolver de maneira intensa. Newton ainda era um filósofo e cientista, Descartes certamente também era, Pascal foi um grande matemático e um grande filósofo. Com estes exemplos, refiro-me mais ou menos ao início da Idade Moderna. No entanto, quanto mais avançamos pelos séculos XX e XXI é sempre mais difícil encontrar filósofos que sejam também cientistas.

Talvez ainda aqueles que possam assim ser denominados são os matemáticos filósofos. A matemática é um saber tão abstrato que estudiosos podem ser filósofos e também matemáticos. É difícil que um estudioso possa ser um filósofo e um botânico, ou um filósofo e um geólogo, especialista em minérios etc. É um pouco mais complicado. Goethe, por exemplo, além de poeta, também estudava as plantas, estudava a natureza, estudava as pedras e era também um filósofo. Mas em suma, hoje isso não acontece mais.

E então o que acontece? Acontece que existem as ciências experimentais, a física, sobretudo, a química, a biologia, que elaboraram seus próprios cursos, seus próprios métodos, que parecem muitas vezes contrastar com a filosofia. Eu, como filósofo, às vezes, discuto com quem? Com os cientistas. E isto é um problema... Sou eu que não entendo a ciência? Ou são eles que não entendem a filosofia? Acredito que a intervenção da filosofia seja importante — mas não sei até que ponto — para o desenvolvimento de cada ciência. Todos sabem que existe um setor da filosofia que se chama “lógica”. E todos dizem que a lógica obviamente contribui para a ciência e para seus métodos científicos.

Acredito que os filósofos sempre vieram depois dos cientistas. Os cientistas construíram seus métodos, e filósofos, como Kant no final do século XVIII, procuravam investigar como era possível que estas ciências funcionassem assim tão bem. Mas não para ensinar os cientistas a fazer ciência corretamente; procuravam entendê-la, para tentar em seguida dominá-la. Não devemos esquecer o exemplo de Kant, porque ele nunca pensou em escrever sua *Crítica da Razão Pura* com a intenção de ensinar os físicos a fazer corretamente a física. Mas escreveu a sua *Crítica da Razão Pura* já sabendo que a física de Newton funcionava. O seu problema era: como é possível que por meio de experimentos feitos em um laboratório, em um dado momento do tempo etc., se desencadeassem descobertas de leis físicas válidas universalmente? Este era o problema de Kant. As experiências são sempre experiências singulares e individuais em um lugar, em um laboratório, a respeito de uma determinada questão etc. Mas do laboratório surgem leis que podem ser aplicadas, por exemplo, aos corpos celestes, tornando possível a previsão de eclipses, a previsão de temporais... bom, isso é um pouco mais difícil...

O que quero dizer é que existe sempre este problema. E hoje, efetivamente, ciência e filosofia às vezes entram em conflito, porque alguns cientistas pensam muitas vezes que dispõem dos melhores métodos para o descobrimento da verdade. Mas qual verdade? Sobre o funcionamento dos corpos. Um grande filósofo alemão que eu admiro muito, que se chamava Martin Heidegger, certa vez, escreveu uma coisa terrível, que deixou loucos os cientistas. Afirmava: a ciência não pensa! Mas como assim, não pensa? Partiam desse ponto as discussões que eu tinha com meus colegas físicos. No fundo Heidegger dizia uma coisa que já havia dito Kant, ou seja, a ciência não pensa porque não se preocupa com aqueles problemas universais e gerais que constituem os temas centrais da filosofia. A ciência conhece os fenômenos, isto é, estuda aquilo que pode aparecer no espaço e no tempo, por meio de coordenadas precisas que originam as leis matemáticas, que são muito úteis para se construir aviões, para a produção de painéis de pressão, condicionadores de ar etc., etc.

Portanto, de alguma maneira, o conflito ainda permanece, e é um conflito fecundo, já que desse choque muitas vezes nascem novas ideias, novas coisas. Mas a filosofia continua a pretender discutir certos valores e intenções. Por exemplo, por que é necessário que se produza condicionadores de ar? É porque queremos conforto — mas poderíamos também decidir que preferi-

ríamos nos martirizar e morrer de calor, porque, no final das contas, queremos é ir para o paraíso... De seu lado, os cientistas continuam a nos ensinar a produzir condicionadores de ar.

Mesmo nessa altura, solucionamos o problema? Nem pensar. Trata-se somente de uma questão colocada, mais um dos problemas com os quais os filósofos continuarão a se ocupar, e dos quais os professores de filosofia terão de tratar.

IV. Confronto e conciliação

O argumento de Platão sobre os reis filósofos pode servir de conclusão dessa nossa pequena introdução ao “porquê da filosofia”. No nosso mundo globalizado e secularizado as diversas autoridades religiosas não são mais totalmente aceitas de um modo universal. Enquanto havia na Europa somente o papa e o imperador – da Idade Média até o século XIX –, havia ainda uma espécie de unidade naquilo em que se acreditava. Mas já com a Reforma Protestante de 1500, rompeu-se esta unidade cristã da Europa que, naquele momento, se dividiu entre católicos e protestantes. Não é que a filosofia sirva para podermos escolher se seremos católicos ou protestantes; mas, nessa situação, se cria e desenvolve aquilo que depois foi chamado de secularização, ou seja, o fato de que a mentalidade comum não era assim mais univocamente dominada por uma orientação religiosa de base.

A filosofia ajudou-nos a não sermos mais religiosos? Não acredito. Eu mesmo sou um filósofo e acredito ainda ser religioso, mesmo que muitas vezes as autoridades religiosas não acreditem em mim. Mas não há dúvidas de que hoje exista esse problema, de que falei anteriormente, entre a religião e a filosofia. Como igualmente existe outro problema entre ciência e filosofia. Por que é importante que haja mais filosofia no mundo contemporâneo? Porque a univocidade religiosa está diminuindo cada vez mais (por esse fato, podem surgir sempre mais conflitos: se um fanático religioso encontra outro de outra religião pela rua poderia acontecer de tentarem cortar suas gargantas reciprocamente); nesse nosso mundo, existe cada vez menos uma uniformidade religiosa, e cada vez mais especialização científica. Por estas duas razões, são cada vez mais necessários filósofos.

E por quê? Porque ali onde a religião (por várias razões) não é mais tão unívoca, tão carregada de autoridade e tão determinante para todos, a filosofia pode desenvolver uma função de suplência. Quem não acredita mais em uma única religião, não por isso será condenado a ser um bandido ou alguém destituído de valor moral: poderá, fundamentalmente, desfrutar dos ensinamentos da filosofia para ser um bom cidadão, para poder viver bem em comunidade, mesmo com aqueles que acreditam em outras religiões diferentes da sua, ou do seu ateísmo etc., etc.

Por outro lado, a ciência é cada vez mais poderosa. Se vocês observarem nas universidades e nas fundações de pesquisa, quanto é investido na pesquisa filosófica? Pouco ou nada; ou melhor: talvez coisíssima nenhuma. Se Kant tivesse ido a uma fundação científica industrial para pedir patrocínio para escrever sua *Crítica da Razão Pura* provavelmente não teriam dado nem um centavo.

Quero dizer com isso que, nessa nossa atual civilização, nos encontramos em um prosseguimento secularizado da religião que não é mais suficiente para resolver todos os problemas cotidianos de todo mundo. Muitos, que ainda são muito religiosos, estão tranquilos em suas igrejas, em seus conventos – sorte deles; mas, por outro lado, existe também um elevado número de pessoas que não estão muito satisfeitas com a tradição religiosa e sentem a necessidade deste “suplemento de alma” – como dizia Bergson, pensando em outros fenômenos – que é a filosofia.

Por outro lado, existem aqueles que acreditam que suas vidas possam ser apoiadas totalmente sobre os resultados da ciência. Mas, realmente, a ciência experimental pode resolver todos os nossos problemas? Eu que discuto muitas vezes com um meu colega muito ateu, muito físico, muito cientista, digo sempre a ele: “Mas se você disser ‘te amo’ a uma garota – ou eventualmente a um rapaz, caso não se trate de um homossexual – o que esta frase representará em termos científicos?” Existe um trecho de uma obra lírica italiana que diz: “Vieni e ascolta del mio cuore il frequente palpitar” (*venha sentir do meu coração o constante palpitar*). Seria como dizer a alguém “te amo”, e a esta pessoa estender o pulso e dizer: *Olha como bate forte meu coração quando você está perto de mim*. Não terá muito sentido. Este é um modo de ridicularizar a pretensão de reduzir à linguagem física muitíssimas questões importantíssimas em nossas vidas, e que muitas vezes são muito mais bem representadas através de uma simples cançoneta do que por uma apostila de física.

Também neste caso, se oscilássemos somente entre a apostila de física e as simples cançonetas, seríamos talvez iludidos, e não seríamos aqueles que comandam, como diria Platão, mas aqueles que servem. Mas, se possuímos um discurso filosófico que nos oriente, com o qual nos familiarizamos, que nos fala justamente dos significados da vida – não de um único significado –, que nos ensine a ler os filósofos, provavelmente não seremos somente vítimas, seja da redução científica, seja do puro sentimentalismo da simples cançoneta. A filosofia, também nesse caso, será decisiva.

Precisamos de filósofos. E para que surjam filósofos é necessário professores de filosofia. E como produzimos professores de filosofia? Produzimo-los tornando-os sempre mais familiarizados com a tradição da textualidade filosófica, fazendo-os ler Platão, Aristóteles, Plotino, Tomás de Aquino, Descartes, Kant, Hegel, Heidegger, Nietzsche. Quero dizer que esse é um percurso formativo, necessário para que haja mais cidadãos conscientes. Um Estado deve de verdade patrocinar a formação filosófica, ajudar a formar mais filósofos, a divulgar a filosofia nas escolas, porque necessita de cidadãos conscientes. Esses cidadãos conscientes não serão nem somente fruto do resultado das ciências, nem aqueles que acreditam ainda somente na religião (mas sempre menos, sempre com dúvidas...), mas serão aqueles que sabem controlar suas próprias vidas – não no sentido individualista, mas vivendo em comunidade, escutando os companheiros e aprendendo a discutir.

Devem aprender o que, com Platão, depois com Hegel e com Marx, se chamava “dialética”, e que não consiste somente na habilidade de discutir, mas também na capacidade de, partindo de situações problemáticas, chegar a uma conciliação. Tese, antítese e síntese é o velho esquema da dialética hegeliana. A nossa vida toda é uma dialética. Eu mesmo, antes de começar esta nossa conversa, não sabia muito bem como iria terminá-la, e agora que cheguei ao fim, aprendi coisas que antes não sabia. Sofri uma mudança. A tese era o que eu era de início, a antítese foi a conversa, e a síntese é o resultado que levarei comigo tendo terminado esse nosso bate-papo. Espero que também vocês levem alguma coisa.



Os autores

Gabriele Cornelli

É professor de Filosofia Antiga (Adjunto II) do Departamento de Filosofia da Universidade de Brasília (UnB). Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo, pós-doutorado em Filosofia Antiga pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pela Università degli Studi di Napoli, Federico II (Itália), é Orientador nos Programas de Mestrado em Filosofia e de Mestrado e Doutorado em Bioética da UnB, Editor das revistas *Archai* (www.archai.unb.br/revista) e *REFHA* (www.antiguidade.org) e membro do Conselho Editorial da Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos (SBEC). Coordena o Grupo *Archai*: as origens do pensamento ocidental (www.archai.unb.br), o GT-Platão e Platonismo da ANPOF. É Presidente da Sociedade Brasileira de Platonistas (www.platao.org) e diretor da Coleção *Archai* (Ed. Annablume, SP). É também membro-fundador da International Association for Presocratic Studies, Presidente eleito (2013-2016) e membro do Executive Committee (2010-2019) da International Plato Society (www.platosociety.org).

Marcelo Carvalho

Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo, possui Mestrado e Graduação em Filosofia pela mesma Universidade. Atualmente é professor da Universidade Federal de São Paulo e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Filosofia desta universidade. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia da Linguagem e da Lógica, atuando principalmente nos seguintes temas: filosofia da linguagem, filosofia da lógica, filosofia antiga, ética.

Maria Cecília M. N. Coelho

Professora Adjunta no Departamento de Filosofia da UFMG, na área de filosofia antiga. Pós-doutora pelo Núcleo de Estudos Antigos e Medievais da FALE-FAFICH/UFMG, com o projeto *Dissa erga: A produção de emoções e os esquemas retóricos das narrativas no teatro grego antigo e no cinema contemporâneo*. Doutora em Letras Clássicas pela USP (2002), com estágio de doutoramento na Brown University (bolsa PDCT CAPES) – defendeu uma tese sobre a relação entre Literatura dramática, retórica e filosofia. Mestre em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1997), com dissertação sobre o Górgias. Graduada em Matemática (1985) e Filosofia (1989) pela Universidade de Brasília, com dissertação de conclusão de curso sobre Matemática e Lógica em Galileu (premiada e publicada pela UnB). Atua na áreas de filosofia, literatura dramática e retórica gregas, com ênfase em autores do século V a.C. Tem pesquisado e publicado, também, sobre a recepção da literatura grega antiga no cinema. É membro da Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos (desde 1987), da International Society for the History of Rhetoric (desde 1997) e membro fundadora da International Association for Presocratic Studies. É um dos 3 representantes brasileiros no Conselho da Associação Latino-americana de Retórica, no período de 2010-2014.

A Filosofia e o Conceito de Clássico

▲ Gabriele Cornelli, Marcelo Carvalho e Maria Cecília M. N. Coelho

a) Nós e eles

A HISTÓRIA COMO MÃE DA VERDADE

Como toda história, a história da filosofia é construída, mais do que a partir da *memória*, a partir de *escolhas*.

Se alguém nos perguntasse sobre uma viagem realizada há alguns anos, iríamos, em nossa resposta, mesmo sem querer, esquecermo-nos de contar alguns detalhes: a decoração excessiva de um café ou o prato honesto de um excelente restaurante, a pintura esmaecida na parede de um museu ou o bronze esverdeado de um monumento qualquer. Poderíamos igualmente ocultar de propósito, em nossa narração, fatos que consideramos irrelevantes ou que, por motivos os mais variados, não gostaríamos de relatar ao nosso interlocutor. O resultado desta *seleção editorial* de nossa memória seria o mesmo: a história da viagem teria a marca de nossas escolhas. Isso vale não só para a história pessoal, mas também – ainda que com formas e processos *editoriais* mais complexos – para a história coletiva, isto é, para a construção da memória de uma família, de uma comunidade ou de um país. O mesmo vale para a construção da memória de uma comunidade, como a filosófica, que se reconhece unida por uma atividade: a filosofia. Talvez seja exatamente por isso que Cervantes, em seu *Dom Quixote* (cap. IX, parte I), defina a história como “mãe da verdade”.

Se daqui se pode pôr alguma dúvida por parte da veracidade, será só o ter sido o autor arábigo, por ser mui próprio dos daquela nação serem mentirosos, ainda que, por outra parte, em razão de serem tão nossos inimigos, antes se pode entender que mais seriam apoucados que sobejos nos louvores de um cavaleiro batizado. A mim assim me parece, pois, podendo deixar correr à larga a pena no encarecer os merecimentos de tão bom fidalgo, parece que de propósito os remete ao escuro: coisa malfeita e piormente pensada, *por deverem ser os historiadores muito pontuais, verdadeiros, e nada apaixonados, sem que nem interesse, nem temor, nem ódio, nem afeição, os desviem do caminho direito da verdade, que é a filha legítima de quem a história, êmula do tempo, depósito dos feitos, testemunha do passado, exemplo e conselho do presente, e ensino do futuro.* Nesta sei eu que se achará tudo que porventura se deseje na mais aprazível; e se alguma coisa boa lhe falecer, para mim tenho que foi culpa do galgo do autor, antes que por minguia da matéria. (CERVANTES, 2003, p. 66).

Mãe, aqui, entendida em contraposição a *serva* dedicada, ou seja, como uma *descobridora* corajosa. A ênfase é polemicamente colocada no papel da história como geradora, como criadora de verdade. Seria o caso de compreender essa maternidade no sentido *literário* acima evocado.

Impossível, portanto, não pensar que Cervantes com essa expressão não estivesse se referindo à célebre fórmula latina *historia magistrae vitae* (*história mestra da vida*), cunhada por Cícero. Ao lado de outras expressões significativas de certa relação imitativa ou servil (no sentido de Cervantes) com o passado – *testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, nuntia vetustatis* (*De Oratione* II, 9, p. 36): *testemunha dos tempos, luz da verdade, vida da memória*, indica-se com a fórmula que a história é pensada tradicionalmente como depósito pelo qual se pode atingir (passivamente) tesouros de vida e de moral. No mesmo sentido, Maquiavel exortava a não se limitar a somente admirar os antigos, mas procurar imitá-los (*Discursos sobre a primeira década de Tito Lívio*, Proêmio, 123).

Um exemplo espiritualoso dessa submissão à mestra-história é narrado por Koselleck em seu livro *Vergangene Zukunft* (*Futuro Passado*, 2006). Na região da Suábia, no Sul da Alemanha, em 1811, durante um conselho do Ministério da Fazenda, o então chefe Oelssen defendia veementemente a emissão de papel-moeda para pagar dívidas. Para contestar essa medida, sem ulteriores argumentos, Friederich Von Raumer, célebre historiador do período, teria

afirmado: “mas Senhor Conselheiro, não se recorda que já Tucídides descrevia os grandíssimos males sofridos por Atenas por causa da excessiva emissão de papel-moeda?”. Querendo mostrar-se instruído, Oelssen mudou de ideia e retirou sua proposta, sem mesmo se dar conta de que os antigos gregos nem conheciam o papel-moeda! Koselleck (1979, p. 30) comenta que o velho Conselheiro não fez outra coisa senão dobrar-se à velha fórmula *historia magistra vitae*, sem ter sentido necessidade de avaliar objetivamente um argumento.

De alguma forma a atitude do Conselheiro reflete bem o objeto da polêmica expressão de Cervantes: a história cria a sua verdade, gera o passado..

A HISTÓRIA SOMOS NÓS

Por esses motivos, podemos dizer que, no fundo, *a história somos nós*. Compreender a maneira como a história é construída, a cada passo, pelas nossas escolhas, por uma memória e um esquecimento seletivos, é fazer *historiografia*, isto é, desenhar os caminhos pelos quais a história acaba por revelar um modo de ser de nós mesmos.

Quando se chama em causa um *nós*, cabe sempre não esquecer que há um *eles* do outro lado, em oposição ou como espelho. Estamos acostumados, há tempos, a pensar numa identidade coletiva de nosso povo, de nosso país, de nossa etnia, de nossa família em contraposição aos outros e, frequentemente, a esse *outro* que nos define pelo avesso.

Este jogo do mesmo e do outro possui diversas dimensões. Uma delas, quicá a mais dramaticamente visível a nossos olhos, é política: aparece nas relações entre brancos e índios, arianos e judeus, paulistas e nordestinos, etc. Outra dimensão desse jogo, talvez a mais atual, é geofilosófica (CACCIARI, 1994) ou geocultural; ela estabelece, no imaginário global, uma divisão entre Oriente e Ocidente: o Oriente – como nos ensinou Edward Said – torna-se uma escolha do Ocidente, uma criação de um *eles* que nos permite saber quem somos *nós*, pelo avesso.

A relação entre o Ocidente e o Oriente é uma relação de poder, de dominação, de graus variados de uma complexa hegemonia [...]. O Oriente foi orientalizado não só porque se descobriu que ele era “oriental” em todos aqueles aspectos

considerados como lugares-comuns por um europeu médio do século XIX, mas também podia ser – isto é, permitia ser – feito oriental (SAID, 2001, p. 86).

Isso vale com relação ao presente político, o que definiremos como *dimensão política da alteridade*, com relação àqueles que foram colocados do *outro* lado que não o *nosso*; mas vale também com relação ao passado, com relação à construção da *nossa* história, isto é, frente a eles, os que não somos *nós*, *lá de trás*. Chamaremos essa dimensão do passado de *dimensão temporal da alteridade*: ela é essencial para compreendermos a maneira como construímos a história a partir das escolhas de que falávamos acima. As duas dimensões, a política e a temporal, não são obviamente independentes uma da outra; pelo contrário, estão profundamente imbricadas na construção da identidade de um nós por intermédio do qual nos reconhecemos.

Tanto na dimensão política como naquela temporal, o *eles* é – em boa parte – uma invenção do *nós*: a alteridade do *oriental* ou do *antigo* é tal em função da criação da nossa identidade. Isso quer dizer que só sabemos quem somos quando conseguimos nos reconhecer frente a nossa imagem invertida no espelho. Assim, acabamos precisando sempre *deles*, nossa inversão, para nos entendermos enquanto *nós* mesmos (nossa cultura, nossa identidade coletiva), produzindo assim o jogo sem fim do mesmo e do outro. Como no espelho mágico da Bela Adormecida, nas perguntas que fazemos tanto ao presente político como à história (*quem é a mais bela?*, *quem é o modelo canônico?*, *quem é o mesmo?*), há uma resposta previamente dada, implícita na construção do mesmo espelho: nós.

GREGOS E BÁRBAROS

Uma das construções mais paradigmáticas desses espelhos é a da divisão entre gregos e bárbaros. A história da filosofia não ficou imune a essa divisão: como outras histórias, desde suas origens, construiu um percurso próprio no interior do jogo do *nós* contra o *eles*. Não por acaso, umas das primeiras histórias da filosofia antiga, *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*, de Diógenes Laércio, escritor do século II d.C., começa exatamente com a seguinte afirmação: “alguns afirmam que a empresa da filosofia teria surgido entre os

bárbaros”. Logo em seguida, contudo, Diógenes esclarece: “estes não se dão conta de que estão atribuindo aos bárbaros significativas características dos gregos, dos quais teve sua origem não somente a filosofia, mas o próprio gênero humano” (D. L. I, p. 1 e 3). É significativa, aqui, a passagem, entre os gregos, de uma afirmação genealógica da filosofia para uma afirmação antropológica (a origem do “próprio gênero humano”). Os bárbaros, que são *eles* quase que por antonomásia, não somente não inventaram a filosofia, mas sequer seriam seres humanos “originais”, com todas as consequências etnocêntricas e racistas (com o perdão do anacronismo) que uma afirmação como esta pressupõe.

Esta busca genealógica das nossas origens é um dos momentos centrais daquela que chamamos de dimensão temporal da alteridade. Para isso joga um papel fundamental a mitologia grega, por exemplo, da qual a filosofia que nasce atinge diversos temas e questões.

Enquanto *construção de um nós* e enquanto mãe da verdade (atual), a história se torna, portanto, palco de um jogo de contínuas escolhas e referências ao que fomos no passado, isto é, àquilo que nos fez chegar até aqui. É assim que a democracia ateniense do século V a.C. se torna, dependendo do tempo e lugar de fala da história, ora um modelo de equidade e gestão participativa (no discurso fúnebre do Péricles de Tucídides), ora uma aristocracia oligopólica travestida de democracia (Tocqueville), ora um Estado militar e racista (Wilamowitz), ora ainda um proto-Estado social (Rosenberg). Por sua vez, Platão foi considerado, ao mesmo tempo, o primeiro totalitarista, o primeiro comunista e o primeiro idealista (LANE, 2001); mas de tal maneira que se tornou contemporaneamente modelo de educador da Alemanha weimariana (Jaeger; Stenzel), inspirador do escoteirismo, das *Casas dos Pioneiros* soviéticas e da Juventude Hitleriana alemã (VEGETTI, 2009).

Nesse sentido, mais uma vez, a história da filosofia é também “mãe da verdade”. Ela é continuamente recontada por expressar, no fundo, a maneira como estamos, em nosso tempo, compreendendo-a enquanto praticantes da filosofia. A história da filosofia é assim sempre, de alguma forma, história do presente, pois é construída a partir das questões que nos animam a pensar o mundo contemporâneo. A história da filosofia somos nós, portanto, porque a reinventamos continuamente e porque ela é parte integrante de nossa identidade individual e de nossa cultural ocidental.

TUDO É BÍBLIAS!: CÂNONES E HISTÓRIA DA FILOSOFIA

O processo contínuo de redefinição de quem somos na dimensão temporal, no confronto com o passado, é pontuado pela contínua redefinição de *cânones*, de *clássicos*, de todas as atividades humanas: há cânones para a bela arte, para a prática da política, para a boa literatura etc. O mesmo acontece com a atividade filosófica: ela possui seus autores, seus conceitos e seus procedimentos considerados canônicos. Todavia, a canonização, como a história, é ainda resultado, a cada momento, de um imperativo do presente. “Tudo é Bíblias!” – já escrevia Guimarães Rosa em seu *Grande Sertão: veredas*; pois tudo é clássico, tudo é cânon, tudo é sagrado, quando se quer ser separado da cotidiana vulgaridade dos objetos e eventos. Jorge Luis Borges ecoa Guimarães, em bela e íntima prosa, ao concluir – com Spinoza – que tudo é *arquétipo* de si mesmo: cada coisa tende a ser clássica no tempo.

Brioche. Pensam os chineses, alguns chineses pensaram e continuam pensando que cada coisa nova que há na terra projeta seu arquétipo no céu. Alguém ou Algo tem agora o arquétipo da espada, o arquétipo da mesa, o arquétipo da ode pindárica, o arquétipo do silogismo, o arquétipo da ampulheta, o arquétipo do relógio, o arquétipo do mapa, o arquétipo do telescópio, o arquétipo da balança. Spinoza observou que cada coisa quer perdurar em seu ser: o tigre quer ser um tigre, e a pedra, uma pedra. Eu, pessoalmente, observei que não há coisa que não propenda a ser seu arquétipo e que às vezes o é. Basta estar apaixonado para pensar que o outro, ou a outra, já é seu arquétipo. María Kodama adquiriu na padaria “Aux Brioche de la Lune” este grande brioche e me disse, ao trazê-lo ao hotel, que era o Arquétipo. Imediatamente compreendi que ela tinha razão (BORGES, 1999, p. 475).

Brioche. Pensam os chineses, alguns chineses pensaram e continuam pensando que cada coisa nova que há na terra projeta seu arquétipo no céu. Alguém ou Algo tem agora o arquétipo da espada, o arquétipo da mesa, o arquétipo da ode pindárica, o arquétipo do silogismo, o arquétipo da ampulheta, o arquétipo do relógio, o arquétipo do mapa, o arquétipo do telescópio, o arquétipo da balança. Spinoza observou que cada coisa quer perdurar em seu ser: o tigre quer ser um tigre, e a pedra, uma pedra. Eu, pessoalmente, observei que não há coisa que

não propenda a ser seu arquétipo e que às vezes o é. Basta estar apaixonado para pensar que o outro, ou a outra, já é seu arquétipo. María Kodama adquiriu na padaria “Aux Brioche de la Lune” este grande brioche e me disse, ao trazê-lo ao hotel, que era o Arquétipo. Imediatamente compreendi que ela tinha razão (BORGES, 1999, p. 475).



Giotto. Maria de Magdala Ref.



Cimabue: Crocifisso ligneo, particolare, chiesa di San Domenico, Arezzo



Les Demoiselles d'Avignon Ref.



Sybilla Delphica Ref.

A história da filosofia também tem seus autores canônicos, seus problemas e conceitos centrais. Um longo e interminável processo de definição de quem entra e quem sai do *panteão* de sua história confunde-se em grande parte com a própria história da filosofia. Um grande vestibular para o ingresso na comunidade filosófica, na história da filosofia, parece ser continuamente montado; com os riscos de todos os procedimentos de exame e seleção. Até mesmo Aristóteles, que – pode-se dizer – foi o organizador, com sua *Metafísica* (esp. no livro A), do primeiro vestibular para filosofia, também passaria por uma experiência de exclusão. Sua leitura foi proibida pela Igreja em 1210; ainda que, no século seguinte, em 1366, tenha sido reconsiderado, reintegrado ao cânon e até se tornado autor obrigatório. Vê-se que a comunidade da filosofia possui, como o rio de Heráclito, margens extremamente móveis. A explicação para essa maleabilidade deve ser procurada em uma característica especial da história da filosofia e da filosofia enquanto tal: “a disciplina acadêmica chamada ‘filosofia’ – escreve Rorty (1984, p. 58) – é habitada não somente por respostas diferentes para questões filosóficas, mas por um total desacordo sobre quais questões são filosóficas”. Desse ponto de vista é possível compreender, por exemplo, as críticas de Heidegger a Kierkegaard, definido antes como “escritor religioso” do que como “pensador” (RORTY, 1984, p. 58), ou mesmo o fato de o matemático Frege, inventor do cálculo lógico no final do século XIX, desconhecido pela maior parte dos filósofos seus contemporâneos à exceção de Russell, tornar-se em seguida imprescindível para a filosofia analítica após a “descoberta” deste.

POR QUE HISTÓRIA DA FILOSOFIA?

Mas se a prática historiográfica, a definição dos clássicos, os vestibulares para a história da filosofia são tão complicados, por que se preocupar ainda com o fazer história da filosofia? Sobretudo em um lugar tão difícil de fazê-la como a sala de aula? Sala de aula – como bem sabemos – onde é melhor manter as coisas simples e claras? Finalmente, caberia se perguntar se não seria melhor concentrarmo-nos em simplesmente ler os textos filosóficos e confrontar suas ideias centrais com nossos problemas contemporâneos. Aliás, Charles Taylor (1984, p. 17), a esse propósito, lembra-nos que

existe um ideal, um objetivo que perpassa de tempos em tempos a filosofia: a ideia é aquela de jogar fora o passado e ter uma compreensão das coisas que seja inteiramente contemporânea. A ideia sedutora que está por trás disso é aquela da liberação do peso morto dos erros e das ilusões do passado.

Certas correntes da filosofia analítica e cognitivista contemporânea, assim como certo modismo pós-colonialista que se insinua em nossas escolas, parecem seguir à risca esta tentativa de fuga do passado e dos problemas de sua compreensão no presente. Reivindicando uma abordagem *sem mediação* ao texto filosófico, que se descobre em seguida *mediada* por uma pretensa lógica universal intrínseca ao pensamento *tout court*. Um exemplo significativo dessa atitude de fuga da abordagem histórica da filosofia encontramos em uma anotação autobiográfica de Quine, em seu *The Time of My Life* (1985). No primeiro ano de aulas, quando de sua volta à docência em Harvard, após o final da Segunda Guerra Mundial, foi-lhe literalmente *empurrada* pelos colegas mais antigos (*the seniors colleagues had caught up with me again*) uma disciplina histórica. Quine resolveu simplesmente escolher como tema Hume, acreditando que o pensamento crítico do pensador escocês “que deveria abordar na disciplina contribuiria com seu próprio pensamento filosófico, em termos de enriquecimento e perspectiva”. Todavia, ao final do ano, Quine (1984, p. 194) teve que reconhecer, com alguma decepção que,

apesar das minhas anotações de aula estarem cheias e prontas para repetir a *performance* em um outro ano, não podia nem pensar em oferecer a disciplina novamente. Definir aquilo que Hume pensava sobre a verdade e ensiná-lo aos estudantes era muito menos interessante do que definir a verdade e ensiná-la aos estudantes..

Dizer a própria verdade, ensinar diretamente aos estudantes a filosofia: eis, segundo Quine e outros analíticos, o objetivo imediato da disciplina. Porém, é justamente nesse imediatismo que se revela o problema fundamental: seria possível distinguir a filosofia de sua história? Seria possível fazer filosofia sem uma referência obrigatória à sua história, qualquer que seja esta? E ainda: fazer história da filosofia significa simplesmente reler as “mães” desta (em caso nosso os manuais de Reale, Abbagnano ou Chatelet)?

DISTANCIAR O PASSADO É APRENDER O DIFERENTE

A preocupação com a resenha exaustiva da história do pensamento filosófico, que se convencionou chamar de *historia philosophica*, surge já com os humanistas do século XIII. Significativamente, a abordagem humanista do pensamento clássico diferia profundamente daquela medieval: enquanto esta última, que certamente conhecia a filosofia clássica, não se preocupava em determinar se um conceito era próprio de Platão ou de Aristóteles, mas simplesmente assimilá-lo, metabolizando-o sumariamente no interior de seu sistema, a nova abordagem histórica da Renascença recupera o clássico como modelo de vida, de estilo, de moral (GARIN, 1952, p. 14-24). A intenção é a de interrogar o passado não de forma casuística ou descontextualizada, mas nos moldes da instauração de uma distância, de uma alteridade a ser descoberta, para que o passado possa finalmente fornecer respostas ao mesmo tempo amplas e precisas para o presente. Por esse motivo, a pesquisa filológica e histórica foi empreendida com atenção inédita. Tornaram-se pressupostos para que os clássicos pudessem reviver em seu próprio tempo, falarem com sua própria voz, condição para que se constituíssem em interlocutores do presente. O ano de 1655 marcou o aparecimento das duas primeiras histórias modernas da filosofia: a *History of Philosophy*, de Thomas Stanley, em Londres, e a *Historia Philosophica*, de Georg Horn, em Leiden. Ambas, marcos desta nova abordagem filológica e histórica (SANTINELLO, 1981, p. 3).

Rorty compreende esta vontade de trazer o filósofo clássico (ele fala provocativamente de “morto”) para um diálogo racional conosco no quadro de uma história da humanidade entendida como um longo intercâmbio conversacional, isto é, como um diálogo sem solução de continuidade. Isso significa que o clássico é – de certa forma – idealmente considerado como “um de nós”: “ele torna-se nosso contemporâneo, nosso concidadão, membro conosco da mesma matriz disciplinar” (RORTY, 1984, p. 51-52). Novamente está posto o jogo do nós e do eles: a história da filosofia é a história daquilo que nós pensamos (e somos).

Seria possível pensar, hoje, em uma história da filosofia que supere a longa tradição que privilegiou a identidade entre o presente e o passado clássico, entre nossas instituições e formas de pensamento e aquelas clássicas. Em um movimento global de *descolonização do cânon* (ADORNO, 2006, p. 16),

a história da filosofia quer compreender o passado *per differentiam*, ou seja, sublinhando sobretudo a distância entre “nós e eles”. Talvez se possa ir mais longe: pois se a filosofia é – com certo consenso na comunidade – o exercício em largo espectro da crítica, a história da filosofia não poderia ser outra coisa senão um exercício de crítica contra a própria construção da filosofia enquanto disciplina e cânon. Um exercício, na verdade, que opera na tensão entre continuidade e ruptura, no interior da história intelectual de um “nós” em contínuo movimento. Assim, a história da filosofia nos ensina a estabelecer *distâncias* e a descobrir quão “outro” era o pensamento de Platão ou de Descartes. Ela se torna, assim, realmente diálogo (*dia-lógos*): construção de um espaço onde podemos nos descobrir, ontem e hoje, simultaneamente mesmos e outros, numa aprendizagem da diversidade da construção de nossa identidade que nos permita reconhecer o mesmo processo complexo e equívoco da construção da identidade de nossos *outros* contemporâneos, d’*eles* de hoje.

Podem ser lidas, nesse sentido, as célebres palavras de Nietzsche na II Consideração Extemporânea, sobre a *Utilidade e desvantagem da história para a vida*:

não saberia que outro sentido teria a filosofia clássica em nosso tempo, senão aquele de agir neste de maneira extemporânea – isto é, contra o tempo, e desta maneira sobre ele, e – assim esperamos – em favor de um tempo futuro (NIETZSCHE, 1930, p. 99).

O passado da filosofia (*eles*) adquire assim um sentido no presente na medida em que, compreendido por *nós*, torna-se extemporâneo (*unzeitgemäß*) isto é, age sobre o presente visando um projeto de futuro. “Quando o passado não ilumina mais o futuro [já dizia Tocqueville] o espírito avança nas trevas” (1961, I, p. 336). No que chamamos de dimensão temporal da alteridade, o passado é distanciado do presente para que possa se constituir em interlocutor crítico deste mesmo presente, abrindo assim caminho para que a diferença se instale igualmente no jogo com o futuro, de forma a desenhar projetos para este. Essa profunda dimensão da ação do passado sobre o futuro é evidente em um dos eventos históricos formadores da filosofia na modernidade: a Revolução Francesa. Enquanto o objetivo declarado da *Enciclopédia* (cf. o artigo *Encyclopédie* de Diderot) foi

o de reelaborar o mais rapidamente possível o passado para que pudesse acontecer um novo futuro (KOSELLECK, 1979, p. 49), os revolucionários, em seu *Novo Dicionário Histórico*, proibiram a escrita da história até que a Constituição fosse concluída. Por sua vez, a Restauração suspendeu por decreto toda aula de história sobre o período de 1789 a 1815, renunciando ela mesma a falar da revolução e apostando no bálsamo do esquecimento (KOSELLECK, 1979, p. 50).

Não é inútil lembrar aqui que a filosofia e seu ensino tiveram sorte parecida durante a ditadura no Brasil.

Desse modo, a história da filosofia na sala de aula não é algo inútil, antiquado, mas pode se tornar uma “barricada” para resistir às sempre presentes tentações totalitárias da cultura e da racionalidade. Nas trilhas da história, a filosofia aprende a humildade do diálogo e a necessidade da distância para compreender o outro sem negá-lo em sua diferença, seja ele presente ou passado.

Nietzsche, que foi também um atento professor de história da filosofia, sobretudo de suas origens gregas, pode falar neste sentido de uma *historia abscondita* (*A Gaia Ciência I*, 34):

Historia abscondita. Todo grande homem exerce uma força retroativa: toda a história é novamente posta na balança por causa dele, e milhares de segredos do passado abandonam seus esconderijos - rumo ao Sol dele. Não há como ver o que ainda se tornará história. Talvez o passado esteja ainda essencialmente por descobrir! Tantas forças retroativas são ainda necessárias! (2001, p. 81).

A história, e, de maneira especial, aquela atividade filosófica de diálogo com os clássicos do pensamento que chamamos de “história da filosofia”, é abscondita, isto é, oculta. Oculta porque ainda toda por descobrir. O “grande homem”, que é o filósofo (mas também o aluno que queremos formar), descobre os milhares de segredos do passado, levando-os à luz de seu sol atual. A atividade histórico-filosófica no ensino de filosofia pode ser considerada como esta força retroativa que revela os segredos escondidos nos meandros do passado e joga uma luz nova, à luz do sol de hoje, sobre a história.

b) Leitura e invenção: Os clássicos da Filosofia

O CONFLITO DAS INTERPRETAÇÕES

O reconhecimento da filosofia como uma longa e intrincada tradição, que nos apresenta temas e perspectivas, estratégias e caminhos para a investigação, explicita a complexidade de sua relação com a leitura do texto filosófico. O texto clássico, situado no núcleo daquilo que se concebe como a tradição herdada, se apresenta, paradoxalmente, como interlocutor da investigação filosófica contemporânea, mas também como sua matéria, cânon a ser revisitado e apreendido, decifrado e apropriado. A própria leitura é parte do debate contemporâneo. Mais do que isso, é um dos mecanismos centrais através do qual as diferentes alternativas de interpretação de nossa experiência se sustentam e se contrapõem entre si. A complexidade da relação com o texto filosófico se expressa sob a forma de uma pluralidade de leituras conflitantes e constantemente retomadas e revistas. O texto chamado “clássico” se apresenta, ao mesmo tempo, como delimitador e definidor do debate filosófico, como paradigma e como provocador da diversidade de leituras na qual se desdobra.

LEITURAS DA MODERNIDADE

Consideremos de maneira breve um caso exemplar da relação do debate que a filosofia estabelece com seu passado, com a tradição herdada, na construção do debate contemporâneo. De um lado, temos Kant e um pequeno texto publicado em 1784, “Resposta à pergunta: ‘Que é Esclarecimento?’”¹. Kant é uma das referências mais centrais da história da filosofia, junto a Platão e Descartes. Mais do que isso, ele é parte do conjunto de referências básicas a partir das quais a filosofia define seus temas e mesmo sua identidade

1 KANT, I. “Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?”. As citações são apresentadas a partir da tradução e edição de Luiz Paulo Rouanet.

a partir do séc. XIX. Isso é explicitado pelas leituras de sua obra e, de modo mais particular, de seu texto sobre o esclarecimento, propostas por Habermas (KELLY, 1994) e Foucault (KELLY, 1994), dois nomes dentre os mais marcantes do debate filosófico da segunda metade do século XX. De outro lado encontramos, assim, não apenas leituras da obra kantiana, mas leituras claramente situadas em meio a um debate mais amplo, de que o próprio exercício de leitura parece ser apenas um instrumento, sobre a contemporaneidade e a filosofia. Habermas e Foucault atribuem um papel central ao opúsculo de Kant, apresentando-o como marco inaugural da modernidade, mas – e esse é nosso paradoxo e nosso tema – apresentam desse texto leituras incompatíveis e radicalmente distintas. O debate filosófico contemporâneo se constrói como embate de escolhas e perspectivas, mas também, em seu núcleo, como referência à própria filosofia e como conflito de leituras desses textos que se fazem clássicos por serem revisitados por uma experiência contemporânea que busca ali, por vários caminhos distintos, a sua identidade, e que, nesse processo, o atualiza ao mesmo tempo em que o recobre por uma leitura a partir de um futuro que lhe é radicalmente estranho..

O caráter clássico da obra de Kant vem justamente das origens tão diversas do reconhecimento de que, por um lado, ele marca uma ruptura e a formação de uma nova perspectiva, de um novo momento, no exercício filosófico. E ainda, ao lado disso, de que se apresente como “nosso contemporâneo”, no sentido de que ali reconhecemos nossos problemas, nosso vocabulário, nossas estratégias ou métodos. Dessa forma, a leitura e releitura de Kant se transfiguram em leitura e releitura de nossa própria identidade.

Explicitemos o processo por meio do qual isso se consolida. Foucault, por sua parte, em uma conferência proferida já no fim de sua vida, em seu “último texto”, como diz Habermas, apresenta a concepção de emancipação, de saída do homem de sua “menoridade”, tema de Kant em seu pequeno texto, como uma pergunta sobre o Iluminismo, a *Aufklärung*, e sobre a própria filosofia e sua possibilidade de “esclarecimento” e de realização na história. A filosofia se apresentaria como uma pergunta sobre o significado do momento atual. Haveria, segundo a leitura de Foucault, uma novidade tão radical neste pequeno texto de Kant que ele se constituiria em origem do núcleo da filosofia contemporânea que conduziria até o próprio Foucault: “É essa forma de filosofia [a iniciada por Kant no texto sobre o “Esclarecimento”] que, de

Hegel, passando por Nietzsche e Max Weber, até a Escola de Frankfurt, fundou uma forma de reflexão na qual tentei trabalhar (KELLY, 1994, p. 148)”.

Foucault reconhece na obra de Kant uma espécie de momento de nascimento dessa longa tradição em meio à qual se situa. Identifica ali um novo tipo de exercício filosófico, que se distancia do que chama de uma analítica universalista da verdade e se apresenta como “um pensamento crítico que toma a forma de uma ontologia de nós mesmos, uma ontologia do presente” [...].

Identificaríamos ali um “novo tipo de questão”, ausente em toda a tradição filosófica anterior: “a questão do presente, a questão sobre o que está acontecendo agora: o que está acontecendo hoje? O que está acontecendo agora? E o que é este ‘agora’ em meio ao qual todos nós nos encontramos, e que define o momento em que escrevo?”

Esta novidade, de se apresentar a pergunta pelo momento contemporâneo, por sua compreensão, como o problema filosófico central, é o que nos torna, dessa perspectiva, contemporâneos a Kant.

Habermas, por sua vez, identifica no texto de Kant, pela primeira vez, “um sério rompimento com a tradição metafísica, [que levou] a filosofia para distante de Verdades Eternas e concentrou-se no que os filósofos até então consideravam ser sem conceito e inexistente, apenas contingente e transitório”³.

Segundo sua leitura, que se refere à sua própria concepção sobre a modernidade e o “projeto” que ela representa, a partir de Kant, a história passa a ser pensada como um projeto de autonomia e autocertificação, pensada a partir de sua realização futura e não de sua herança do passado.

Ocorre, então, uma fusão da filosofia com o pensamento estimulado pela atualidade histórica contemporânea – visão formada em Verdades Universais, lança-se no detalhe de um momento pleno de decisões e explosões sob a pressão das possibilidades de futuro antecipadas⁴.

2 Id., *Ibid.*, p. 139.

3 HABERMAS, J. “Taking aim at the heart of the present”, p. 150.

4 Id., *Ibid.*, p. 151.

Esse seria o motivo da caracterização de Kant como o primeiro filósofo a visar, “como um arqueiro”, o coração do presente⁵ e, com isso, inaugurar o discurso por meio do qual a modernidade reconhece sua identidade – e que estaria, hoje, sob a ameaça do assalto pós-moderno, que, inversamente, abri-ria mão da autocertificação, substituindo-a por um discurso fragmentário e neoconservador, que renuncia ao potencial crítico da modernidade⁶.

A partir dessa leitura, que vê em Kant não uma “ontologia de nós mesmos”, mas a expressão de um projeto de realização da autonomia na história (em última instância, um projeto racionalista de história, absolutamente estranho a Foucault), Habermas interpreta a afirmação por Foucault de que se filia à tradição kantiana e à herança do texto sobre o “esclarecimento” como uma autocrítica desse autor, realizada no fim da vida, a qual o traria para próximo daquilo que Habermas defendia já desde muito antes: “Talvez seja a força dessa contradição [em sua concepção anterior da filosofia] que leva Foucault, nesse seu último texto, de volta à esfera de influência que tentara explodir, a do discurso filosófico da modernidade”⁷.

Sem que consideremos aqui todo o conjunto de temas ligados à contra-posição entre esses dois autores ou às diferentes leituras que nos apresentam, evidencia-se já, de forma suficiente, que os debates contemporâneos sobre filosofia se desdobram em uma polêmica sobre a *leitura* da tradição à qual esta filosofia se associa. É nessa referência à tradição, na constituição de seus cânones, na leitura que constrói do passado com o qual dialoga, que o exercício filosófico se apresenta. Para além de um mero exercício, a leitura se revela embate, invenção e reflexão, meio pelo qual a própria filosofia se constrói. Nada seria mais equivocado do que aceitar, diante desse debate, as apresentações simplistas e didáticas da tradição filosófica que se costuma encontrar nos manuais de filosofia. Afinal, onde está o próprio texto kantiano, em meio a esse conflito de interpretações? Oferecer uma resposta a essa pergunta, propor-se voltar ao texto, lê-lo, é situar-se em meio ao debate, tomar posição, inevitavelmente, a partir desse presente que pensa e lê a si próprio pensando e lendo a tradição que reconhece como sua origem.

5 Id., *Ibid.*, p. 151.

6 Id., J. *The new conservatism*, cap. 1.

7 HABERMAS, J. “Taking aim at the heart of the present”, p. 154.

A LEITURA NA MODERNIDADE

Que fazer, então, com essa esfinge que nos ameaça devorar? Como interpretar essas interpretações? Como ler essas diversas leituras? E como dá-las à leitura no contexto delicado das relações escolares de aprendizagem? Algumas alternativas se insinuam a partir da própria problemática que nos propusemos a abordar a princípio. Afinal, partimos da afirmação, ao lado do reconhecimento da filosofia como uma tradição herdada⁸, da dificuldade da leitura e da intrincada cifra sob a qual se apresenta o texto clássico. Em primeiro lugar, o que caracteriza o clássico é justamente ele se apresentar a nós como uma perspectiva de resposta a esse tipo de problema. Mas, mais do que isso, por ser ele, no mais das vezes, a própria origem do problema que se coloca à nossa frente. Nesse caso em particular, de compreensão da leitura dos textos de filosofia, essas se revelam alternativas interessantes de trabalho. É nesses clássicos da modernidade que encontramos tanto a estruturação do problema da leitura, quanto alternativas para sua abordagem, a partir das quais pensar a reflexão e o ensino filosófico.

Assim, em um sentido genérico, mas não incorreto, o núcleo da filosofia transcendental kantiana é justamente a indicação de que ali onde parece haver apenas um objeto encontramos a projeção do sujeito e sua estrutura de aprecepção. Em outros termos, mais próximos de nosso percurso aqui, onde pareceria haver apenas texto, descobrimos as interpretações do olhar, do leitor, a partir de sua gramática, de seus códigos de leitura⁹ (TORRES F^o), que são seus, irremediavelmente, e que ao mesmo tempo se apresenta como o que nos possibilita o acesso ao texto e o que nos afasta dele (do “texto em si” com o qual o leitor sonharia a princípio, de forma inocente e dogmática), a ponto de não se poder sequer dizer que há esta “coisa em si”, o texto independente de qualquer leitura.

Na introdução da *Crítica da Razão Pura* Kant toma como exemplo uma pomba que, voando rápido, e sentindo a resistência do ar, poderia pensar

8 O reconhecimento da absoluta impossibilidade de identificar o projeto ou a concepção comum a tudo isto que se chama “filosofia”, e fazendo, então, o nome significar essa “coisa”, esse conjunto eclético e conflituoso, talvez sem nenhuma unidade que seja mais que factual.

9 R. R. Torres Filho, “A *virtus dormitiva* de Kant”, in: *Ensaios de Filosofia Ilustrada*, xx.

que se não houvesse o ar voaria mais rápido, sem saber que sem o ar sequer poderia voar.

Enquanto no livre voo fende o ar do qual sente a resistência, a leve pomba poderia representar-se ser ainda mais bem-sucedida no espaço sem resistência. Do mesmo modo, Platão abandonou o mundo sensível porque este estabelece limites tão estreitos ao entendimento, e sobre as asas das ideias aventurou-se além do primeiro no espaço vazio do entendimento puro. Não observou que por meio de seus esforços não ganhava nenhum terreno, pois não possuía nenhum ponto em que, como uma espécie de base, pudesse apoiar-se e empregar suas forças para fazer o entendimento sair do lugar¹⁰.

Todo esse ruído, a dificuldade de leitura, a pluralidade que daí deriva, seria, segundo essa analogia, parte constituinte da própria leitura filosófica, que só lê se misturada ao próprio texto, e que, nessa época que, segundo Kant, põe em si mesmo como problema, só lê o texto filosófico colocando-se a si própria em meio a ele. O leitor que acorda do sono dogmático descobre seu material de trabalho justamente na pluralidade dos olhares, das leituras e das filosofias, que, longe de ser uma dificuldade a evitar, aparece então no centro da experiência filosófica contemporânea. Ocultar a resistência do texto e os conflitos ao seu redor equivale a querer fazer filosofia no espaço vazio.

Nossa leitura das leituras de Foucault e Habermas é ao mesmo tempo leitura de Kant, de Foucault, de Habermas e de nós mesmos. A resistência do ar não deve nos incomodar tanto. O texto de filosofia revela-se uma estrutura complexa construída por seu autor e pelas diversas leituras que o moldam ao longo do tempo.

O TEXTO E O FENÔMENO

Mas como esse jogo intrincado de espelhos e deformações pode ser apresentado a quem está fora do jogo filosófico, de seus conceitos e do interesse de percorrê-lo em detalhes? Fosse apenas isso e a filosofia se fecharia sobre si, ilegível para quem já não pudesse, desde antes, percorrer esse conjunto de leituras sobrepostas e contrapostas. Quem decifraria esses laços? Quem percorreria todos esses textos?

10 Kant. *Crítica da Razão Pura*, A5.

Talvez seja um grande equívoco não diferenciar o que deve interessar o leitor dedicado, envolvido com os debates filosóficos e que, como diz ainda o velho Kant, não pode reclamar das dificuldades da investigação¹¹, do que diz respeito ao leitor interessado nesse debate e na filosofia, mas que não pode percorrê-la como quem faz mapas de labirintos. Isso não pode significar, entretanto, uma apresentação da filosofia que deixe de lado o problema da leitura, como esta não pode deixar de lado a complexidade que confronta e à qual se ajusta.

A contraposição de leituras e possibilidades, a trama intrincada que envolve o texto e seu comentário, são parte central de uma formação filosófica contemporânea, que explicita a fragilidade dos edifícios conceituais, a pluralidade das perspectivas, a fluidez das certezas. Talvez nenhuma experiência seja tão marcante quanto a da dificuldade de se respirar fundo, mergulhar e tocar, para além de nossa gramática, o objeto que se apresenta como enigma.

E aqui, então, a filosofia e seu estudo se encontram: aprender a ler essa rede intrincada, debater um texto a partir de várias leituras, seja esse texto o “mundo ocidental”, o “capitalismo” ou simplesmente o “mundo”, como se queira¹², é confrontar o núcleo do debate filosófico contemporâneo, que Habermas caracteriza como um projeto de “autocertificação” e Foucault como uma “ontologia do presente”. Kant, no texto comentado por Habermas e Foucault, apresenta o Esclarecimento como saída do homem da minoridade, mas não do homem considerado individualmente:

É portanto difícil para todo homem tomado individualmente livrar-se dessa minoridade que se tornou uma espécie de segunda natureza. Ele se apegou a ela, e é então realmente incapaz de se servir de seu entendimento, pois não deixam que ele o experimente jamais. [...] Quem o rejeitasse, no entanto, não efetuaria mais do que um salto incerto por cima do fosso mais estreito que seja, pois ele não tem o hábito de uma tal liberdade de movimento. Assim, são poucos os que conseguiram, pelo exercitar de seu próprio espírito, libertar-se dessa minoridade tendo ao mesmo tempo um andar seguro. Que um público, porém, esclareça-se a si mesmo, é ainda assim possível; é até, se lhe deixarem a liberdade, praticamente inevitável.

11 Kant. *Prolegômenos*, A21.

12 R. R. Torres Filho, *Ensaio de filosofia ilustrada*, p. 27.

A resposta kantiana é surpreendente. O Esclarecimento é caracterizado como “saída do homem de sua minoridade”, como momento em que esse homem deixa de se subordinar à autoridade e passa a “pensar por si mesmo”, deixando de se subordinar à tutela do outro. Entretanto, conclui, a partir da caracterização do mecanismo social que instiga as pessoas a permanecerem covardes, que é “difícil para todo homem tomado individualmente livrar-se dessa minoridade”, sendo isso possível apenas no contexto do espaço público, das relações públicas, do conjunto da sociedade.

Observamos aqui um passo na análise que dificilmente pode ser superestimado. Kant evidencia uma característica presente em parte da tradição contratualista de se caracterizar o fazer-se do indivíduo, sua liberdade e seu esclarecimento, como processo social – e não, inversamente, caracterizar o esclarecimento e a liberdade da sociedade como resultado ou agregação do esclarecimento dos indivíduos. Ao recusar o esclarecimento como processo individual, Kant situa a experiência do espaço público na origem da consciência e da liberdade individual.

Não parece exagerado derivar daqui indicações para nosso debate: o esclarecimento como saída da minoridade por meio de um diálogo que só se estabelece em meio ao espaço público. Essa modernidade, reconhecida como autocertificação ou como ontologia do presente, se apresenta antes como projeto e como diálogo, não como um corpo fechado de valores ou concepções. A construção das leituras contemporâneas de filosofia, como a saída da minoridade, parece só poder apresentar-se no espaço público do debate e da confrontação de leituras e interpretações.

A apresentação da filosofia se faz, assim, apresentação dessas próprias dificuldades. Seu desdobramento, por sua vez, é a possibilidade, para falarmos ainda no vocabulário kantiano, em meio ao qual se revela agora que nos encontramos imersos, de conceber o ensino de filosofia como exercício filosófico, e que se ensine não “a filosofia”, mas a filosofar.

c) Como fazer História da Filosofia

ANALISAR, COMENTAR E INTERPRETAR TEXTOS

Como foi afirmado, fazer história da filosofia é fazer escolhas, e tais escolhas se objetivam na escolha de textos. Separar textos filosóficos de não-filosóficos, ou seja, escolher um conjunto ou vários conjuntos de obras (um *corpus* ou vários *corpora*), seja de um autor, de uma escola ou de um período, depende de vários fatores e pressupostos que por ora não vamos discutir detalhadamente (sobre o tema, veja a esclarecedora discussão em Molina, 2009). Cabe, aqui, porém, falar sobre algo que, ainda que pareça óbvio, deve ser lembrado. Falar de filosofia e de história da filosofia é, basicamente, falar a partir de textos escritos. Muitas vezes, o estudioso da filosofia, como pesquisador, realiza essa tarefa de maneira automatizada. No entanto, no momento em que tem de ensinar filosofia, vê-se, muitas vezes, compelido a explicitar seu modo de trabalho a fim de ensinar não apenas sua maneira de fazer filosofia, mas outras maneiras possíveis de trabalhar e de dialogar com os variados pensadores que compõem o conjunto daqueles que foram considerados filósofos pela tradição ocidental. Se tivermos de analisar um texto de um filósofo contemporâneo, cujos vocabulário e contexto histórico são próximos a nós, naturalmente os instrumentos necessários para empreender tal análise serão diferentes daqueles empregados para examinar um filósofo do passado, que escreveu em outra idioma e outro contexto.

Mesmo que o texto de um filósofo tenha suas especificidades (assumir que elas existem é algo bem mais simples que caracterizá-las) e possa se apresentar em diferentes gêneros (como a carta, o diálogo, a autobiografia, por exemplo) distinguindo-se do texto científico, literário ou religioso, para sua leitura e compreensão podemos lançar mão de metodologias que foram desenvolvidas em outras áreas de conhecimento, para lidar com dificuldades linguísticas ou de conteúdo. Como observou Auerbach, ao falar da *explicação de textos* (AUERBACH, 1970, p. 38-40), esta atividade, chamada também de *comentário*, foi praticada da Antiguidade à Renascença e constitui grande parte da atividade intelectual de então. Tratava-se de apresentar explicações de termos difíceis, paráfrases do texto do autor, remissões a outras passagens semelhantes, referências a outros autores que trataram do mesmo tema. Essa

prática caiu em desuso, ou, noutras vezes, transformou-se em comentário filológico. No entanto, ainda hoje, falamos do comentário como uma das etapas para a compreensão de um texto, que supõe, também, sua análise. Enquanto o comentário considera principalmente aspectos que poderíamos chamar de externos ao texto – outros textos do mesmo autor, o contexto em que ele foi escrito, a relação que ele estabelece com outros autores, contemporâneos ou não –, a análise se detém no seu aspecto interno, na sua estrutura argumentativa. Naturalmente, comentar e analisar são dois procedimentos nem sempre fáceis de serem separados, pois é muito raro um texto ser de tal modo isolado que possamos lê-lo de uma forma neutra. O fato de sabermos que um texto é de determinado autor, pertence a este ou àquele período ou foi publicado por tal ou qual editora já nos conduz a certas pressuposições. É por isso que a análise é um exercício de abstração, no qual, de forma ideal, buscamos ler o texto de maneira que possamos avaliar tão somente sua argumentação – textos filosóficos sempre têm esta característica de serem argumentativos – e sua consistência. Qualquer avaliação de um texto deve supor um trabalho de análise e comentário – e como observa Auerbach, ambas as tarefas são sempre difíceis e sofisticadas –, que permita ao leitor compreendê-lo e justificar uma interpretação. Parte desta tarefa é aquela do filósofo, à medida que dialoga com seus pares; do historiador da filosofia e também do professor, à medida que ambos fazem suas escolhas de autores e textos para apresentá-los a seus leitores e alunos.

Ao fazermos história da filosofia, estamos, é claro, fazendo história e, em certo sentido, contextualizando o trabalho dos filósofos que escolhemos e, naturalmente, os textos que consideramos filosóficos. Nesta tarefa estão, assim, compreendidas as etapas da análise, do comentário e da interpretação das obras destes autores escolhidos. Outra questão que se coloca ao se fazer história da filosofia é a de apresentar as complexas relações da filosofia com outras áreas ou disciplinas acadêmicas, com as quais ela tem conexão estreita. Neste contexto, como observou o professor Anthony Kenny, na introdução do primeiro de seus quatro volumes sobre a história da filosofia (KENNY, 2004, xii), a filosofia, por um lado, se aproxima da ciência, na medida em que está em busca de verdades, em um trabalho cooperativo e dependente de um conjunto cumulativo de informações compartilhadas no ambiente acadêmico. Por outro, a filosofia se aproxima da arte, pela singularidade de cada filósofo, por ela lidar com textos clássicos que não são datados, pois as

obras filosóficas clássicas são como as obras de Homero, Shakespeare ou Guimarães Rosa, com as quais temos de entrar em contato diretamente, se quisermos um diálogo intelectual genuíno e profícuo.

Apesar destas proximidades, a filosofia não é nem ciência, nem arte, ainda que obras de arte ou científicas despertem questões filosóficas. A história do surgimento e desenvolvimento de certos problemas filosóficos está em estreita interação com a história da arte e da ciência. Considerando estas proximidades e interações, como demarcar a filosofia em relação a outras áreas e como fazer sua história? Mais complexa, ainda, é a tentativa de pensadores que praticam determinado estilo de reflexão se verem como filósofos em oposição a outros que não seguem seu estilo, pressupostos e métodos. Surgem, aqui, desavenças e mesmo acusações de ambos os lados, a ponto de o filósofo americano William James defender que a “história da filosofia é, em grande parte, a de certa colisão de temperamentos humanos”, alegando, ainda, que o temperamento de um filósofo confere “uma distorção mais forte do que qualquer de suas premissas mais objetivas” (JAMES, 1987, p. 4). Um exemplo de análise dessas disputas no pensamento contemporâneo é bem apresentado por Stegmüller na introdução de sua história da filosofia contemporânea, ao falar dos problemas da filosofia atual (STEGMÜLLER, 1977, p. 1-22). A partir destas considerações, sem pretender dar definições categóricas ou fazer uma defesa de certas tendências ou correntes filosóficas que norteiam as historiografias, propomos dois exemplos assaz significativos, por meio dos quais abordaremos tanto o problema da demarcação entre filosofia e não-filosofia como, também, o da relação entre filosofia e ciência. O primeiro está no âmbito do período clássico grego, o segundo no do surgimento da ciência e filosofia modernas.

Problemas de demarcação no âmbito da filosofia grega clássica

Quanto ao segundo exemplo de que falamos antes, trata-se do caso de Galileu, já no âmbito do surgimento da ciência e filosofia modernas, quase dois mil anos após o período clássico grego. Este que é considerado o pai da ciência moderna é um dos autores cuja obra (ou parte dela, para ser mais

precisa) aparece na coleção *Os pensadores*. De fato, um lugar no grupo dos filósofos é defensável – aliás, lembremo-nos de que Galileu era o que, até o fim do século XIX, chamava-se de “filósofo natural”. As razões para justificar seu lugar não apenas na história da ciência, mas também na história da filosofia são várias. Poderíamos, por exemplo, para refletir sobre a importância do modelo galileiano de física, tomar as palavras de Kant, “uma das referências mais centrais da história da filosofia”, como foi dito no acima (*Leituras da Modernidade*). No prefácio da segunda edição (1787) da *Crítica da Razão Pura*, Kant cita um dos experimentos de Galileu como exemplo iluminador para que a física, que fez “uma revolução do seu modo de pensar”, enveredasse pelo trilho correto da ciência (KANT, 1787, p. 18-19). Kant reitera o efeito desta “revolução súbita” operada pela física e matemática para que os filósofos de então meditassem sobre uma “alteração do método” que a filosofia (em particular a metafísica) vinha utilizando, propondo, em seguida a famosa *revolução copernicana* na nossa forma de conhecer certos objetos. Para o professor de filosofia, uma questão que se coloca, caso ele queira incluir Galileu em seu programa, inclusive em função de possibilitar uma compreensão do impacto de sua obra na elaboração de teorias filosóficas como as de Descartes ou Kant, é a da escolha de textos e dos comentadores da obra do expoente pensador italiano. Naturalmente há vários excertos dos textos de Galileu nos quais ele fala de sua concepção de conhecimento e de mundo e que podem ser analisados e comentados. No entanto, sua interpretação mostra quão difícil é esta tarefa. Tomemos um exemplo clássico (que já analisei em outro contexto, COELHO, 1991), que é a famosa afirmação que encontramos no texto *O ensaiador*:

A filosofia encontra-se escrita neste grande livro que continuamente se abre perante os nossos olhos (isto é, o universo), que não se pode compreender antes de entender a língua e conhecer os caracteres com os quais está escrito. Ele está escrito em língua matemática, os caracteres são triângulos, circunferências, e outras figuras sem cujos meios é impossível entender humanamente as palavras; sem eles nós vagamos perdidos dentro de um obscuro labirinto (*O ensaiador*, parágrafo 6).

Associada a outras afirmações de Galileu – aliás, um escritor muito habilidoso, que na defesa de suas concepções científicas incorporou uma grande

destreza na arte retórica – esta afirmação foi (e ainda é) objeto de um acalorado conflito de interpretações. De um lado temos os intérpretes que sustentam que Galileu era um seguidor de Platão, por considerar a matemática o modelo de conhecimento racional a nortear a atividade teórica. É pertinente, neste momento, fazer uma consideração sobre o termo teoria. Ele vem do grego *theoros*, que designava a pessoa enviada para consultar um oráculo ou levar uma oferenda a uma divindade; também designava o espectador nos jogos ou concursos teatrais e, daí, o que olhava (o que inspecionava soldados, por exemplo). O sentido mais abstrato do termo é posterior: o que contempla; o que especula ou percebe; o que considera. *Theorema*, da mesma família, antes de ter o sentido que hoje entendemos (restrito às ciências exatas) significava visão, espetáculo. No século IV a.C., quando Platão e Aristóteles começaram a dar contornos mais nítidos ao vocabulário filosófico, a palavra *theoria* passou a ter um sentido com que a utilizamos ainda hoje. Apresentar uma teoria é um modo de re(a)presentar mentalmente o mundo real, de conhecê-lo, a partir de um método adequado, no caso de Platão, o método dialético, que supunha um amplo estudo das matemáticas (veja CORNELLI; COELHO, 2007).

Voltando ao conflito das interpretações, relativo ao valor da matemática e do peso da experiência para Galileu, temos um famoso debate. De um lado, encontramos Alexandre Koyré e os defensores de que o racionalismo de Galileu o fez, muitas vezes, considerar apenas experimentos mentais – e se Koyré deu um peso ao experimento foi no sentido metafórico de dizer que para Galileu “A nova ciência é uma prova experimental do platonismo” (KOYRÉ, 1994, p. 172). Neste caso, matematizar a natureza, a *physis*, era mais do que simplesmente apresentar uma linguagem apropriada para descrever os fenômenos, pois se tratava de conceber o mundo dotado de uma estrutura matemática. De outro lado, temos, por exemplo, Stillman Drake, cujos trabalhos defendem o peso da experiência e do experimento na constituição da ciência moderna. Drake insiste que a aproximação de Galileu seria maior com os engenheiros do que com os filósofos (DRAKE, 1989, p. 46). Em meio a estas interpretações encontramos outros comentadores que tratam de problemas diferentes, dentre os quais o de questionar a pertinência de se falar em método galileano – como sabemos, já Descartes criticava a “falta de método” de Galileu, falta de método que será, no século XX, valorada positivamente por Feyerabend. Outro problema é o do próprio surgi-

mento da ciência moderna, já que há estudiosos com trabalhos consistentes e arrojados que defendem que a obra de Galileu, em lugar de ser uma ruptura com pesquisas anteriores, dá continuidade a elas. Representantes importantes desta interpretação são Pierre Duehm e Edward Grant. Enquanto o primeiro mantém uma proximidade entre certas concepções de Galileu e de Aristóteles (de fato, Galileu era um crítico dos aristotélicos, não de Aristóteles), o segundo mostra como, no ambiente franciscano do século XIII, e na própria estrutura universitária nascente, foram já forjadas as concepções científicas que apareceriam plenamente no século XVII.

Como dissemos no início deste texto, estes dois exemplos são interessantes na medida em que mostram a complexidade e a dificuldade de fazermos escolhas. No entanto essa dificuldade, porque alicerçada na própria riqueza da história da filosofia, das ideias e da cultura, é um desafio estimulante, e a tarefa de conduzir o debate sobre estes temas – e a responsabilidade pelas escolhas de textos que sustentem esse debate – é certamente um trabalho que deve empolgar qualquer professor dedicado à filosofia.

Referências

ADORNO, Pedro Lopez (2006). 'Making the Decolonized Visible'. *Centro Journal* 28 (2006) 5-23 (City Univ. of New York).

AUERBACH, Erich. *Introdução aos estudos literários*. Trad. J. P. Paes. São Paulo: Cultrix, 1970.

BLOCH, Marc (1947). p. 46-47.

BORGES, Jorge L. (1999). *Atlas* (1984). In: *Obras Completas*. Vol. III. São Paulo, Globo.

CACCIARI (1994). *Geo-filosofia dell'Europa*. Milano, Adelphi.

CAHIL, Thomas. *Navegando o Mar de Vinho: por que a Grécia Antiga é essencial hoje*. Trad. S. Duarte, Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2006.

CERVANTES SAAVEDRA. Miguel de (2003). *Dom Quixote de La Mancha*. Tradução: Viscondes de Castilho e Azevedo. São Paulo: Ed. Nova Cultural.

COELHO, Maria Cecília de M. N. *Matemática e Lógica em Galileu. Você Pesquisa?...Então mostre!* Brasília: Ed. da UnB, 1991.

CORNELLI, G., COELHO, M. C. M. N. *Quem não é geômetra não entre!* *Geometria, Filosofia e Platonismo*. *Kriterion*, v. 48, p. 417-435, 2007.

Diogene Laerzio. *Vite e dottrine dei più celebri filosofi*. A cura di G. Reale. Bompiani: Milano, 2005.

DRAKE, Stilman. *Dos Discorsi de Galileo aos Principia de Newton*. In: 350 anos dos "Discorsi intorno a due nuove scienze" de Galileo Galilei. Coord. F. Lobo Carneiro. Rio de Janeiro: COPPE- Ed. Marco Zero, 1989.

DUHEM, Pierre. *Salvar os fenômenos*. Trad. R. A. Martins. *Cadernos de História e Filosofia da Ciência*. (suplemento 3): 1-105, 1984.

FEYERABEND, Paul. *Contra o método*. Trad. O. S. Mota e L. Hegemberg. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

FINOCCHIARO, Maurice. *Galileo and the Art of Reasoning: Rhetorical Foundations of Logic and Scientific Method*. Dordrecht: Reidel, 1980.

FOUCAULT, M. *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1969 (Coll. Bibliothèque des sciences humaines) [A arqueologia do saber. 6. ed. Tradução de Luís Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2000 (Col. Campo teórico)].

FOUCAULT, M. La vérité et les formes juridiques. In: Dits et écrits, II. Paris: Gallimard, 1994. p. 538-646. [A verdade e as formas jurídicas. Rio de Janeiro, NAU, 1996].

FOUCAULT, M. Les mots et les choses: une archéologie des sciences humaines. Paris: Gallimard, 1966 (Coll. Tèl) [As Palavras e as Coisas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999 (Col. Tópicos)].

Foucault, Michel. "The art of telling the truth". In: KELLY, Michael (ed.). Critique and power. Cambridge, MITPress, 1994.

GARIN, Eugenio (1952). L'Umanesimo italiano: filosofia e vita civile nel Rinascimento - Bari : G. Laterza.

GRANT, Edward. Hypotheses in Late Medieval and Early Modern Science. Daedalus, Summer (1962), p. 599-616.

Habermas, J. Taking aim at the heart of the present; on Foucault's lecture on Kant's "what is enlightenment". In: KELLY, Michael (ed.). Critique and power. Cambridge, MITPress, 1994.

HABERMAS, J. Discurso filosófico da modernidade. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

HABERMAS, J. The New Conservatism: Cultural Criticism and the Historians' Debate. Cambridge, 1989.

HASKING, E. Logos and Power in Isocrates and Aristotle. Columbia: University of South Carolina Press, 2004.

HARTOG, François. Memória de Ulisses – narrativas sobre a fronteira na Grécia antiga. Humanitas/UFMG, Belo Horizonte, 2003.

HASKING, E. Logos and Power in Isocrates and Aristotle. Columbia: University of South Carolina Press, 2004.

HAVELOCK, Erick. A. A Revolução da Escrita na Grécia e suas conseqüências culturais. Trad. O. J. Serra. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

JAMES, W. Pragmatismo. Trad. Jorge. C. da Silva, Col. Pensadores, São Paulo: Nova Cultural, 1987.

KANT, I. Resposta à pergunta o que é o Esclarecimento? Trad. Floriano de Souza Fernandes. Textos escolhidos. Petrópolis: Vozes. 1974.

KANT, I. Crítica da Razão Pura. Tradução de Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores)

- KANT, I. Prolegômenos. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Ed. 70, 1988.
- KANT, I. Textos escolhidos. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1984.
- KANT, Imanuel. Crítica da Razão Pura. Trad. M. P. Santos e A. F. Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- KAYSER, Wolfgang. Análise e interpretação da obra literária. Trad. P. Quintela. Coimbra: Américo Amado Editor, 1985.
- KELLY, Michael (ed.). Critique and power. Cambridge, MITPress, 1994.
- KENNY, Anthony. A New History of Western Philosophy. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- KOSELLECK, Reinhart (1979). Vergangene Zukunft: Zur Semantik geschichtlicher Zeiten [trad. Bras. (2006). Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto-Ed. PUC-Rio].
- KOYRÉ, Alexandre. Estudos de história do pensamento científico. Trad. M. Ramalho. Brasília: Universidade de Brasília, 1994.
- LANE, Melissa. Plato's Progeny. How Plato and Socrates still cativates the modern mind. Duckworth, Bristol, 2001.
- MARROU, H.-I. História da educação na antigüidade. São Paulo: EPU, 1990.
- MOLINA, Jorge. A leitura de textos filosóficos. II Colóquio Leitura e Cognição. Disponível em: www.unisc.br/cursos/pos_graduacao/mestrado/letras/anais_2coloquio/leitura_textos_filosoficos.pdf. Acesso em: 22 jun. 2009.
- MOSSE, Claude. O processo de Sócrates. Trad. A. Marques. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 1990.
- NIETZSCHE, G. F. Considerações Extemporâneas. II: Sobre a utilidade e a desvantagem da história para a vida (Unzeitgemasse Betrachtungen II: Vom Nutzen und Nachtheil de Historie fur das Leben. Leipzig, Alfred Kroener Verlag, 1930.
- NIETZSCHE, G. F. A Gaia Ciência. I, 34. São Paulo, Cia das Letras, 2001. POULAKOS, Takis. Speaking for the Polis. Isocrates's Rhetorical Education. Columbia: University of South Carolina, 1997.
- QUINE, W. T. (1985). The Time of My Life: an autobiography. MIT Press, Cambridge/London.

RORTY, R. (1984). The historiography of philosophy: four genres. In: Rorty, R. & ... Philosophy in History: essays on the historiography of philosophy. Cambridge, Cambridge University Press.

Rosenberg, A. Der Mythos des 20. Jahrhunderts: München, Hoheneichen-Verlag, 1939.

ROSSETTI, Lívio. Introdução à Filosofia Antiga – premissas filológicas e outras “ferramentas de trabalho”. Trad. E. Filho. São Paulo: Paulus, 2006.

ROUANET, S. P. As razões do Iluminismo. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SAID, Edward (2001). Orientalismo - O oriente como invenção do ocidente. Companhia das Letras, São Paulo.

SANTINELLO, G. et alii (1981). Dalle origini rinascimentali all “historia philosophica”. La Scuola, Brescia.

STEGMÜLLER, W. A filosofia contemporânea. primeiro volume. São Paulo: EPU/EDUSP, 1977.

TAYLOR, Charles (1984). Philosophy and its history. In: Rorty, R. & ... Philosophy in History: essays on the historiography of philosophy. Cambridge, Cambridge University Press.

TOCQUEVILLE, A. de. (1961). De la Démocratie en Amérique, parte IV, cap. 8. In: Ouvres completes. Paris.

TORRES FILHO, R. R. Ensaios de filosofia ilustrada. Xx

TRABATTONI, Franco. Oralidade e escrita em Platão. Trad. R. Bolzani e F. R. Puente. São Paulo: Discurso Editorial, Ilhéus: Editus, 2003.

VEGETTI, Mario (2009). “Un paradigma in cielo”. Platone politico da Aristotele al Novecento. Carocci, Roma.

Wilamowitz, U. Von. Platon. Berlin: Weimannsche Buchhandlung, 1920.



O autor

Ubirajara Rancan de Azevedo Marques

Ubirajara Rancan de Azevedo Marques obteve a livre-docência em História da Filosofia Moderna na Universidade Estadual Paulista em 2007, o doutorado e o mestrado em Filosofia pela Universidade de São Paulo, respectivamente em 1996 e 1990, tendo-se graduado nesta mesma instituição em 1984. Realizou estágios pós-doutorais na Itália, França e Portugal. Presidente da “Sociedade Kant Brasileira” para o quadriênio 2010-2014. Membro da “Kant-Gesellschaft” e da “Société d’études kantiennes de langue française”. Editor da *Trans/form/ação - Revista de Filosofia da UNESP*, para o biênio 2010-2012. Atua na área de história da filosofia moderna com ênfase em filosofia crítica kantiana.

História da filosofia no Brasil

▲ Ubirajara Rancan de Azevedo Marques

Situar o princípio do estudo rigoroso da filosofia no Brasil, em nível universitário, ao longo dos anos 30 do século passado representa não somente a indicação de um ponto de referência cronológico para esse fato, mas, se se tiver em mente o papel desempenhado pelas chamadas “missões francesas” no domínio das ciências humanas e sociais em nosso país durante sobretudo os anos 1930 e 1940¹, tal significa, ao menos, esboçar, também, a presença do horizonte teórico e dos esquemas interpretativos característicos da chamada escola francesa de história da filosofia ou da historiografia filosófica francesa.

Embora a importância das “missões universitárias francesas” no Brasil seja mais bem conhecida por sua ação no período inaugural da Universidade de São Paulo [USP], a partir de janeiro de 1934, e no de desenvolvimento de vários de seus cursos [entre os quais o de filosofia, aqui exclusivamente considerado], essas mesmas “missões culturais” também estiveram presentes na Universidade de Porto Alegre, fundada em novembro de 1934², e na Universidade do Distrito Federal, fundada em abril de 1935³.

1 Cf. LEFEBVRE, J.-P. “Les missions universitaires françaises au Brésil dans les années 1930”. In: *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, nº 38 [Abr. - jun., 1993], p. 24-33.

2 No campo da filosofia, a curta missão universitária francesa na Universidade de Porto Alegre parece não ter deixado nenhum traço considerável [cf. LEFEBVRE, J. *Les professeurs français des missions universitaires au Brésil [1933-1944]*. In: *Cahiers du Brésil Contemporain*, 1990, n. 12. Disponível em: <<http://www.revues.msh-paris.fr/vernumpub/8-J.P%20Lefebvre.pdf>>. Acesso em: 23 de fev. 2010].

3 Extinta em 1939 [em razão de ação política da ditadura do Estado Novo], seus cursos foram transferidos para a Universidade do Brasil, fundada em 1937. Em 1950 ela seria refundada como Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

No caso do Curso de Filosofia da então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, o ponto de vista histórico-filosófico tornar-se-ia seu traço distintivo por excelência, bem como, por conseguinte, o de parte significativa da produção acadêmica levada a efeito no Departamento de Filosofia da mesma instituição. Recordar-se-á a propósito, em primeiro lugar, o ensinamento de Martial Guérout, que por três vezes [em 1948, 1949 e 1951]⁴ ministraria disciplinas regulares no curso, e igualmente o de Victor Goldschmidt, que, lá tendo estado nos anos 1950, seria para sempre lembrado graças, sobretudo, a seu “Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos”. Originalmente uma comunicação, apresentada pelo autor no XI Congresso Internacional de Filosofia, em Bruxelas, em 1953⁵, essa reflexão de Goldschmidt formava, segundo Oswaldo Porchat, junto a “O problema da legitimidade da história da filosofia” – artigo publicado por Guérout⁶ havia então três anos –, “os dois momentos mais altos da metodologia científica em história da filosofia”⁷. Mas, enquanto o texto de Goldschmidt passaria a ser lido [sendo-o ainda hoje, de modo geral] como se fora um receituário, o de Guérout – um articulado conjunto de reflexões sobre o específico da história da filosofia e sua inseparabilidade do discurso filosófico, entremeadado com uma crítica historiográfico-metodológica e metodológico-filosófica da história da filosofia –, embora igualmente traduzido para o português⁸, per-

4 Cf. *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras [Universidade de São Paulo] - 1939-1949*. Secção de Publicações, 1953; I, p. 39: “Prof. contratado da cadeira de História da Filosofia de 15/7/ a 31/12/48; Prof. visitante da mesma cadeira de 1/8 a 30/11/49”; *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras [Universidade de São Paulo] - 1951*. Secção de Publicações, 1953; p. 232: “Tivemos o prazer de receber, no 2o. semestre de 1951, mais uma visita do Prof. Martial Guérout, que, na ocasião, passava da Sorbonne, onde fora catedrático de História da Filosofia, ao Colégio de França, alto posto para o qual fora recentemente escolhido”.

5 GOLDSCHMIDT, V. Temps historique et temps logique dans l'interprétation des systèmes philosophiques. In: *Actes du XIe Congrès international de philosophie [Bruxelles]*. Amsterdam-Louvain: 1953; XII, p. 7-13.

6 GUÉROULT, M. Le problème de la légitimité de l'histoire de la philosophie. In: *La philosophie de l'histoire de la philosophie*. Paris: J. Vrin, 1956.

7 Cf. PEREIRA, O. P. “Prefácio Introdutório”. In: GOLDSCHMIDT, *A Religião de Platão*. Trad. de Ieda e Oswaldo Porchat. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970; p. 6.

8 Cf. GUÉROULT, “O problema da legitimidade da História da Filosofia”. Tradução de P. R. Moser. In: *Revista de História*; n. 37, 75, 189-211, 1968.

maneceria, decerto por sua complexidade intrínseca, praticamente ignorado por nosso estudante de filosofia⁹.

Na Capital Federal, por outro lado, Émile Bréhier, então com 60 anos, nome já consagrado e bem mais conhecido do que os dos primeiros responsáveis pelo curso de Filosofia da USP [Étienne Borne e Jean Maugué], fora “encarregado do curso de História da Filosofia na Universidade do Distrito Federal”, cuja “[c]onferência inaugural, pronunciada na Escola de Belas-Artes, na quinta-feira 16 de abril [de 1936]”, não por acaso se intitulava: “A história da filosofia: sua natureza e seus métodos”¹⁰. Segundo Bréhier, em anotação própria, “a Universidade do Brasil, se ela se realizar [pois ela encontra sérios obstáculos] terá, tanto quanto se pode presumir, um programa filosófico de inspiração francesa”¹¹.

Todavia, a despeito da presença e das previsões do historiador da filosofia francês, os estudos filosóficos na Faculdade Nacional do Rio de Janeiro, até ao menos os anos 1960, estiveram a serviço da formação espiritual, não exatamente do interesse científico estrito. Tal significava, por todo esse período, a realização de estudos que favorecessem ou que ao menos não ameaçassem o pensamento católico, e também o positivista, nos anos 1930, ambos então pragmaticamente reunidos sob a égide getulista. É assim que, por exemplo, à

9 Merecerá registro a tradução brasileira do texto de Guérault ter sido publicada num periódico de história, não num de filosofia. Sendo pouco provável ter-se tratado de mera coincidência às avessas, o fato indicará a relativa pouca conta em que se tinha a investigação metafilosófica e meta-histórica de Guérault, o que, retrospectivamente, poderia ser visto como uma espécie de avaliação-matriz da atitude – doravante corrente – de muito filósofo pátrio, não só a propósito da historiografia da filosofia, mas da própria história da filosofia – que, assim, terá passado de um extremo a outro, de heroína a vilã.

10 Cf. BRÉHIER, É. “L’histoire de la philosophie: sa nature et ses méthodes”. Conférence inaugurale prononcée à l’École des Beaux-Arts, le jeudi 16 Avril, par le Professeur Émile Bréhier, chargé du cours d’Histoire de la Philosophie à l’Université du District Fédéral. In: *Ligões inaugurais da missão universitária francesa durante o ano de 1936*. Rio de Janeiro: Universidade do Distrito Federal, 1937.

11 AJ-16, v. n. 6964, Document dactylographié “Sur mon enseignement de la philosophie à l’Université du Rio de Janeiro en 1936”, Émile Bréhier, 1936 apud SUPPO, H. R. *La politique culturelle française au Brésil entre les années 1920-1950*. Thèse pour obtenir le grade de Docteur de l’Université Paris III. Directeur de Thèse: Guy Martinière. Université Paris III – Sorbonne Nouvelle. Institut des Hautes Études d’Amérique Latine [IHEAL]; vol. 1, n. 793. Disponível em: <http://tede.ibict.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=194>. Acesso em: 23 fev. 2010. Tratando-se aí, em verdade, da Universidade do Distrito Federal, não, portanto, da Universidade do Brasil, os “sérios obstáculos” aos quais faz referência Bréhier devem reportar-nos às vésperas da ditadura-Vargas e do Estado Novo.

época de nova arregimentação de professores franceses, especulou-se que “o envio do professor Henri Gouhier [ao Brasil] não seria conveniente, porque ele escreveu livros contra Auguste Comte, num país em que ‘o positivismo é um partido [...]’”¹². Mas o nome de Gouhier seria enfim proposto e muito bem aceito por Alceu Amoroso Lima, o Tristão de Athayde, espécie de reitor oficioso da Universidade do Brasil. O próprio candidato, porém, desconhecendo-se como tal, acabaria por recusar a indicação¹³. Embora se estimasse que, uma vez no Brasil, Gouhier “dar[ia] ao conjunto dos cursos de filosofia toda a homogeneidade desejável, no sentido ultracatólico, bem entendido”¹⁴.

Já a partir dos anos 1950 teria início o ciclo de viagens de complementação de estudos que vários dos recém-formados filósofos *uspianos* cumpririam na França – entre eles: José Arthur Giannotti, Ruy Fausto, Oswaldo Porchat, Bento Prado Jr.. Em tal circunstância, evidente que não houve acaso na escolha do país de destino, mas um aprofundamento natural dos laços de família há duas décadas contraídos, a despeito de a consolidação do Departamento de Filosofia ter-se dado ao mesmo tempo em que se ampliavam na França [e em boa parte da Europa] as questões sobre a história e a historiografia da filosofia, sem que, porém, um tal debate frutificasse por aqui.

De outra parte, não obstante essas primeiras incursões na matriz, será principalmente a partir dos anos 1970 que as “missões estrangeiras” serão efetivamente contrabalançadas por autênticas *re-missões* nacionais ao exterior. Nesse novo momento, a presença externa no ensino e na pesquisa filosófica no Brasil seria aos poucos modificada, não só por conta de uma diversificação de metodologia e especialidades, mas em função do grau de desenvolvimento intelectual e filosófico já alcançado por nós e por meio da autorre-

12 SUPPO, op. cit. Para a citação interna, cf. DUMAS, G. CADN, SO 1932-40, DG Brésil, v. n. 444, Lettre manuscrite, G[eorge] Dumas à “Cher ami”, Lédignan, 20 avril 1939 *apud* SUPPO, op. cit. n. 847. Sobre o positivismo à época no Brasil, Bréhier diria: “O positivismo existe ainda em algumas pessoas somente como uma tradição de família, à qual se está ligado mais afetivamente do que intelectualmente” [AN, AJ-16, v. n. 6964. Note dactylographiée “Sur mon enseignement de la philosophie à l’Université de Rio de Janeiro en 1936, Émile Bréhier, Paris, nov. 1936” *apud* SUPPO, op. cit., n. 197].

13 Cf. CADN, SO 1932-40, Brésil-USP, vol. n.º 444, Lettre sans n.º, J. Marx à Professeur Gouhier, Paris, 09 mai 1939, et réponse de 09 mai 1939 *apud* SUPPO, op. cit., n.º 868 ; *ibid.* n. 899].

14 CADN, SO 1932-40, Brésil-USP, v. n. 444, Lettre sans n.º, Gueyraud à Marx, Rio de Janeiro, 06 janvier 1940 *apud* SUPPO, op. cit., n. 913.

flexão em marcha. Em consequência dessa maioridade intelectual em escala profissional, portanto, vários jovens professores e investigadores brasileiros [de São Paulo, sim, mas também de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro] faziam estudos e teses de doutorado na Alemanha, na Bélgica, na Itália, nos Estados Unidos, na França. Essas viagens representavam, então, o quadro geral e sistemático de uma verdadeira e aos poucos generalizada emancipação, cujos frutos são ainda hoje colhidos.

Em 1948, quando Guérout vinha pela primeira vez ao Brasil e a São Paulo, Lívio Teixeira, professor no curso de Filosofia da USP, em discurso como paraninfo da turma desse mesmo ano, afirmava:

Na Europa, a atmosfera densa de cultura amadurecida e espírito crítico constitui um corretivo natural que impede as fantasias e o palavrório incongruente, que não raro se encontra em nossos jornais e revistas com pretensões a Filosofia. Ademais, há o senso histórico, sempre presente, a estabelecer a relatividade de todos os sistemas¹⁵.

O termo positivo na comparação traçada por Lívio decerto não encontrava amparo bastante na realidade, sendo em especial prejudicado pela história europeia então ainda por demais recente. Em todo o caso, bem mais do que o escrúpulo analítico a propósito de fatos que verdadeiramente embasassem a alusão a uma “cultura amadurecida” e a um “espírito crítico” em vigor na Europa, o que aí importava, diagnosticado o problema – o bacharelismo local prevalente –, era a adoção de um antídoto – de eficácia duradoura – que logo o repelisse.

Implantado o modelo, viria depois a consolidação, elevando qualidades que em breve se tornariam uma segunda natureza no ofício de pensar, justamente com Guérout e a mais recente “tecnologia dos sistemas filosóficos”.¹⁶

15 Cf. TEIXEIRA, L. Discurso do Professor Lívio Teixeira, paraninfo da turma de 1948. In: *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras [Universidade de São Paulo] - 1939-1949*. Secção de Publicações, 1953; I, p. 292. Cf. COSTA, J. C. Discurso do Professor João Cruz Costa, paraninfo da turma de 1949. In: *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras [Universidade de São Paulo] - 1939-1949*, Volume I. Secção de Publicações, 1953; p. 304: “Graças à utilíssima influência dos mestres que haviam feito sua formação intelectual em centros onde a cultura universitária possui uma história e conta uma profunda e larga tradição, lentamente [...] mudar-se-ia a atitude de alguns jovens brasileiros, em face dos problemas culturais”.

16 Como se sabe, a disciplina ministrada por Guérout no *Collège de France* atendia pelo nome de

Por conseguinte, “a História da Filosofia nos ensinará algumas lições básicas que devem ser tidas como iniciação ao estudo de todas as outras disciplinas filosóficas”¹⁷. O “espírito crítico”, ainda por estabelecer-se, seria introduzido pelo rigor metodológico de uma abordagem histórica. Com isso, na “Faculdade de Filosofia”, “não somente a história da filosofia é estudada para a certificação desse nome, mas todas as matérias filosóficas são tratadas de um ponto de vista essencialmente histórico”¹⁸.

Todavia, pouco depois da última estada de Guérout na Faculdade, em 1953,

considerando que os cursos monográficos instituídos na secção de Filosofia pelos professôres franceses e conservados até o presente como uma espécie de tradição, pois inegavelmente são os que mais se prestam a um desenvolvimento de nível universitário, apresentam, contudo, a desvantagem de não oferecerem aos alunos uma visão de conjunto da História da Filosofia, resolveu-se organizar para os próximos anos, a título de experiência, um programa que compreendesse os principais aspectos da Filosofia ocidental, até o século XVIII, e que deverá ser realizado em dois anos, ou mesmo mais, se for necessário. Isso, sem prejuízo dos cursos monográficos, dos quais cada turma deverá seguir pelo menos um, no conjunto de seus estudos¹⁹.

Em 1964, quando o Curso contava trinta anos, assim notava o mesmo Lívio Teixeira: “Nosso problema [...] não é tanto o de saber como a filosofia pode estar diante de sua própria história, mas o de melhor conhecer a história mesma da filosofia e usá-la como um elemento de algum modo pedagógico para nossa formação filosófica”²⁰.

“Cátedra de história e tecnologia dos sistemas filosóficos”.

17 Cf. “Discurso do Professor Lívio Teixeira, paraninfo da turma de 1948”, ed. cit., p. 292.

18 Cf. TEIXEIRA, “Quelques considérations sur la philosophie et l’étude de l’histoire de la philosophie au Brésil”. In: *Études sur l’histoire de la philosophie en hommage a Martial Guérout*. Paris: Fischbacher, 1964; p. 209.

19 *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras [Universidade de São Paulo] - 1952*. Secção de Publicações, 1954; p. 247 [“XI. Atividades das Cadeiras e Departamentos. - Cadeira de História da Filosofia”].

20 TEIXEIRA, L. “Quelques considérations sur la philosophie et l’étude de l’histoire de la philosophie au Brésil”. In: *Études sur l’histoire de la philosophie en hommage a Martial Guérout*. Paris:

Embora tais palavras tivessem sido publicadas num livro em homenagem a Guérout, ao enfatizar o papel formador da história da filosofia [e, pois, o de quem com ela se ocupava], pondo de lado o viés especulativo com o qual se lhe quisesse considerar, tais palavras distinguem implicitamente entre um Guérout-comentador e um Guérout-teórico da história e da historiografia da filosofia, optando claramente pelo primeiro, cujos trabalhos, assim, concorriam em prol de nossa formação.

Mas a argumentação em favor de uma história da filosofia propedeuticamente concebida é estranha e oposta à de Guérout. Nem atenção curricular provisória, nem recurso metodológico à mão, mas interdependência radical, fato incontestado cuja legitimidade se trata de estabelecer. Se se nota em Guérout a diferenciação entre o historiador da filosofia e o filósofo, tal não anula nem sequer enfraquece a intimidade originária entre história [da filosofia] e filosofia, cristalizada na expressão “historiadores-filósofos”:

A história da filosofia na França, de Victor Cousin aos nossos dias, oferece uma grande variedade de escolas e tendências. Ela desenvolve-se gradualmente para depois resultar, no século XX, numa incomparável floração de historiadores-filósofos, que combinam em seus trabalhos a mais alta preocupação pela objetividade histórica com a pesquisa filosófica em profundidade²¹.

Por outro lado, no mesmo ano da publicação do artigo de Guérout acima lembrado, Jean-Toussaint Desanti, em *Introdução à história da filosofia*²², descrevia uma abordagem marxista dessa mesma disciplina. Para ele, os estudos de história da filosofia, desde o início do século, confundem-se numa diversidade de tendências²³, constituindo um tipo de leitura que, assentado no pretenso absoluto subjetivismo criador de toda doutrina, inviabiliza a historicidade da história da filosofia: “A história é [...] ‘posta entre parênteses’. A filosofia é privada de seu solo nutricional, posto que cada consciência filosó-

Fischbacher, 1964; p. 209.

21 GUÉROULT, *Histoire de l'histoire de la philosophie* [I/3]. Paris: Aubier, 1988; p. 737.

22 DESANTI, J.-T. *Introduction à l'histoire de la philosophie*. Paris: Nouvelle Critique, 1956.

23 Id., *ibid.*, p. 23.

fica é um começo absoluto e que só se a pode compreender sendo como ela, tornando-se uma ‘consciência filosófica’ absoluta”.²⁴

Subjetivismo da criação, subjetivismo interpretativo, a história da filosofia devém um impressionismo falseador²⁵. Mas há também “algumas ‘escolas’ respeitáveis”²⁶, embora impotentes diante da diversidade impressionista;²⁷ entre elas, a chamada “escola histórica”, proponente do “método histórico e crítico”²⁸ praticado por Victor Delbos, Victor Brochard, Georges Rodier, Bréhier, Guérault²⁹. Desanti compreende haver três maneiras de praticar esse método, numa distinção [de antemão] eficaz porque reveladora da insuficiência de cada uma e da própria concepção histórico-crítica em geral. Modalidades insuficientes, etapas necessárias. Sim: porque é preciso ater-se ao “conteúdo literal das doutrinas”, desdobrando suas “relações internas” e sua “arquitetura”.³⁰ A diferença que seria pouco depois operada por Goldschmidt entre o “lógico” e o “genético” é aqui anulada, não mais representando alternativas estanques, mas momentos conexos cuja distinção é provisória e cujo sentido só se alcança com sua unificação.³¹

Por fim, “é preciso [...] apreender como os conceitos herdados do passado foram transformados ao ponto de aparecer na própria forma que lhes deu o pensador, religados uns aos outros por relações explicitadas que esse pensador conscientemente definiu”³². É assim que “o caráter específico do método marxista em história da filosofia [...] permite compreender como as atitudes do pensador individual são, ao mesmo tempo, necessárias, apresentando com isso um caráter de universalidade”³³. Percebe-se então que o

24 Id., *ibid.*, p. 26.

25 Id., *ibid.*, p. 29-30.

26 Id., *ibid.*, p. 28.

27 Id., *ibid.*

28 Id., *ibid.*, p. 34-5.

29 Id., *ibid.*, p. 35.

30 Id., *ibid.*, p. 90.

31 Id., *ibid.*, p. 92-3.

32 Id., *ibid.*, p. 94.

33 Id., *ibid.*

segundo momento, semelhante ao método “genético” descrito por Goldschmidt, é o que de pronto afasta a tonalidade subjetivista da historiografia tradicional. O fundo histórico [e coletivo] das doutrinas filosóficas é a matéria arquetonicamente encadeada pelo filósofo individual. Se para Guérout o histórico opõe-se ao filosófico³⁴, temporal a eterno, para Desanti ele é o próprio quinhão de realidade do sistema, que ao historiador da filosofia cabe sempre revelar.

A historiografia reclamada por Desanti não vem em detrimento da outra parte dessa expressão, a filosofia, mas se aplica a ela sem lhe ferir a especificidade. Trata-se de relação entre camadas, cujos diferentes níveis de sedimentação concorrem para o estabelecimento do terreno comum. O que se quer é a salvaguarda de uma multiplicidade principal e a fixação da metodologia que demonstre a complexidade resultante. A unidade lógico-arquetônica do discurso filosófico é apenas uma estrutura [a epiderme de um tecido mais fundo] em meio a outras, com as quais necessariamente interage.

Contudo, pela familiaridade adquirida com os procedimentos de leitura estabelecidos, exemplificados e praticados *in loco* por Guérout e Goldschmidt – cuja conveniência terá sido unanimemente decantada, ao menos naqueles anos de formação, do curso e dos que o consolidariam –, o procedimento de interpretação marxista das obras filosóficas, tampouco ele frutificaria entre nós. Como se sabe, o que por aqui vingava – exemplo-limite de adesão generalizada à técnica de leitura de texto de inspiração gueroutiano-goldschmidtiana – era uma “explicação de texto” de *O Capital*, proposta, entre outros, por Giannotti³⁵, num primeiro resultado do cruzamento de interesse filosófico em gestação e diretriz metodológica em curso, no qual se encontravam Guérout e Marx, estrutura e gênese: “Minha intenção é subordinar o livro à mesma técnica de interpretação dos textos filosóficos, indo pacientemente em busca das intenções que levaram o filósofo a estruturar a

34 Cf. GUÉROULT, *Philosophie de l'histoire de la philosophie*. Paris: Aubier, 1979; p. 30-42.

35 Cf. GIANNOTTI, J. A. Notas para uma análise metodológica de ‘O Capital’. *Revista Brasiliense*; n. 29, 1960, p. 63: “[...] pela própria natureza de meu trabalho fora do grupo, fiquei encarregado da parte metodológica”; ARANTES, P. Falsa consciência como força produtiva. In: id. *Um departamento francês de ultramar*. Estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana [Uma experiência nos anos 60]. São Paulo: Paz e Terra, 1994, p. 241-3; SCHWARZ, R. Um seminário de Marx. *Folha de S. Paulo*; Domingo, 8 de outubro de 1995, p. 5 - 4-7.

obra de uma dada maneira [...]”³⁶. Propunha-se uma “análise estrutural do [...] trabalho sem dúvida o mais importante [de Marx], ‘O Capital’, a fim de extrairmos da própria obra efetuada os processos metodológicos que levaram à sua realização”. Da mesma forma: “Ao ler êste autor, a tôda hora estamos correndo o risco de aplicar ao seu pensamento conceitos de conotação não-marxista, violentando o sentido original de certas passagens, separando cada categoria da constelação que a define [...]”. E, ainda: “[...] o livro [...] possui uma arquitetura rigorosa e monumental, porque certos capítulos são compostos de tal forma, que ao serem postos a nu os elos de sua articulação, proporcionam-nos conhecimentos sôbre o método, muito mais ricos do que todos aquêles explicitamente enunciados pelo autor”³⁷.

Ainda por essa época, o historiador da filosofia português Vasco de Magalhães Vilhena, em meio às polêmicas sobre a filosofia e sua história, escreve: “Se se toma por testemunha o número, que, a partir de há pouco, cada dia aumenta, de trabalhos consagrados aos problemas de historiografia filosófica, não se pode duvidar de que a compreensão histórica da filosofia é um dos problemas que dominam a situação filosófica atual”³⁸. Contudo, por uma compreensível [e benéfica, àquela hora] inversão de procedimento, não só em 1948³⁹, mesmo dezesseis anos⁴⁰ depois, Lívio Teixeira, na contramarche de um esforço que já vinha tomando corpo na Europa filosófica, reafirma o interesse capital pela história da filosofia, não talvez por ter em vista o suposto desinteresse da própria questão, mas por estar cioso da necessidade de consolidar uma disciplina que expurgasse nossa vocação filoneísta⁴¹. Terá sido

36 Cf. GIANNOTTI. Notas para uma análise metodológica de ‘O Capital’, ed. cit., p. 63. Notar-se-á o modo determinativo como Giannotti refere-se à lição estrutural: não uma entre outras, mas “a” técnica.

37 Cf. GIANNOTTI. Notas para uma análise metodológica de ‘O Capital’, ed. cit., p. 62-63.

38 VILHENA, V. de M. Filosofia e história. In: **Panorama do pensamento filosófico**. Lisboa: Cosmos, 1956; p. 6.

39 Cf. TEIXEIRA, Discurso do Professor Lívio Teixeira, paraninfo da turma de 1948. In: **Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras [Universidade de São Paulo] - 1939-1949**, Volume I. Secção de Publicações, 1953; p. 292.

40 Cf. id., Quelques considérations sur la philosophie et l’étude de l’histoire de la philosophie au Brésil. In: **Études sur l’histoire de la philosophie en hommage a Martial Guérout**. Paris: Fischbacher, 1964; p. 209.

41 Cf. id., *ibid.*, p. 206-8.

por isso que, com Guérout e Goldschmidt, o que devia importar era a conquista assegurada do “senso histórico” – que a cada dia parecia mais certo –, não já o exame da metodologia empregue, que, se praticado, corresponderia de algum modo a pôr em xeque o que punha em dia.

O conhecimento da história da filosofia entre nós, realçado por uma convivência universitária com quem então melhor representava o padrão adotado, deu-se, pois, por meio da obra de Guérout e Goldschmidt, de cujo aprendizado resultou uma formação filosófica, acadêmica e intelectual verdadeiramente rigorosa, disciplinadora e rica, embora, claro, tão doutrinariamente parcial quanto qualquer outra que se lhe quisesse opor.

Atitude meritória e mesmo indispensável, a obtenção de “senso histórico” e “espírito crítico” por meio da institucionalização de uma prática curricular específica terá sido, contudo, um tipo de *licença histórica* a cujos indiscutíveis dividendos somar-se-ão prejuízos inevitáveis. Afinal, desejando-se, ao que parece, bem mais do que um tecnólogo dos sistemas filosóficos, seria mesmo improvável alcançar-se o pensador maduro por meio da simples multiplicação indefinida de uma técnica de leitura.

Referências⁴²

ALMEIDA PRADO, A. [discurso pronunciado a 25 de Janeiro de 1937 como Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, por ocasião da solenidade de formatura da primeira turma de licenciados da mesma]. In: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras -1936. São Paulo: Empreza Gráfica da “Revista dos Tribunaes”, 1937.

ARANTES, P. E. Um departamento francês de ultramar. Estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana [Uma experiência nos anos 60]. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

BRÉHIER, É. La philosophie et son passé. Paris: PUF, 1950.

_____. L'histoire de la philosophie: sa nature et ses méthodes. Conférence inaugurale prononcée à l'École des Beaux-Arts, le jeudi 16 Avril, par le Professeur Émile Bréhier, chargé du cours d'Histoire de la Philosophie à l'Université du District Fédéral. In: Lições Inaugurais da Missão Universitária Francesa durante o ano de 1936. Rio de Janeiro: Universidade do Distrito Federal, 1937.

COSTA, J. C. Discurso do Professor João Cruz Costa, paraninfo da turma de 1949. In: Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras [Universidade de São Paulo] - 1939-1949. Secção de Publicações, 1953; Volume I.

_____. [discurso pronunciado a 25 de Janeiro de 1937 como orador da primeira turma de formandos da “Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras” da Universidade de São Paulo]. In: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras -1936. São Paulo: Empreza Gráfica da “Revista dos Tribunaes”, 1937.

_____. Contribuição à história das idéias no Brasil. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

DESANTI, J.-T. Introduction à l'histoire de la philosophie. Paris: Nouvelle Critique, 1956.

GIANNOTTI, J. A. Filosofia para todos, em particular para Rodrigo. Cadernos PUC, n. 1 - mar. 1980.

_____. Um livro polêmico. Novos estudos; n. 39, p. 243-250, jul. de 1994.

_____. Notas para uma análise metodológica de ‘O Capital’. Revista Brasiliense, n. 29, 1960.

42 Não se pretende aqui oferecer bibliografia exaustiva sobre o tema “história da filosofia no Brasil” [ou mesmo em São Paulo], mas um simples conjunto de indicações – salvo engano valiosas – ao leitor que porventura se interesse pelo assunto.

_____. Sobre o trabalho teórico [entrevista]. In: TRANS/FORM/AÇÃO. Revista de Filosofia; n. 1, 1974.

GOLDSCHMIDT, V. La dianoématique. In: GOLDSCHMIDT, V. Écrits. Paris: J. Vrin, 1984.

_____. Temps historique et temps logique dans l'interprétation des systèmes philosophiques. In: Actes du XIe Congrès international de philosophie [Bruxelles]. Amsterdam-Louvain: 1953; XII, p. 7-13.

_____. Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos. In: GOLDSCHMIDT, V. A Religião de Platão. Trad. de Ieda e Oswaldo Porchat. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

GOUHIER, H. L'histoire et sa philosophie. Paris: J. Vrin, 1952.

GUÉROULT, M. Émile Bréhier. In: Revista Brasileira de Filosofia, n. II, 1952.

_____. Histoire de l'histoire de la philosophie. Paris: Aubier, 1988.

_____. Philosophie de l'histoire de la philosophie. Paris: Aubier, 1979.

_____. Le problème de la légitimité de l'histoire de la philosophie. In: _____. La philosophie de l'histoire de la philosophie. Paris: J. Vrin, 1956.

_____. O problema da legitimidade da História da Filosofia. Revista de História, n. 37, v. 75, p. 189-211, 1968.

HAMBURGER, A. I. et alii [Orgs.]. A ciência nas relações Brasil-França [1850-1950]. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1986.

LEFEBVRE, J.-P. Les missions universitaires françaises au Brésil dans les années 1930. In: Vingtième Siècle. Revue d'histoire, n. 38 [avr. - juin., 1993], p. 24-33.

LEFEBVRE, J. Les professeurs français des missions universitaires au Brésil [1933-1944]. In: Cahiers du Brésil Contemporain, 1990, n. 12. Disponível em: <<http://www.revues.msh-paris.fr/vernumpub/8-J.P%20Lefebvre.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2010.

Lições Inaugurais da Missão Universitária Francesa durante o ano de 1936. Rio de Janeiro: Universidade do Distrito Federal, 1937.

MARQUES, U. R. de A. A escola francesa de historiografia da filosofia. Notas históricas e elementos de formação. São Paulo: Unesp, 2008.

MAUGÜÉ, J. O ensino da filosofia. Suas directrizes. In: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras -1934-1935. São Paulo: Empresa Gráfica da "Revista dos Tribunaes", 1937.

MELLO E SOUZA, A. C. de. Discurso do Professor Antônio Cândido de Mello e Souza, paraninfo da turma de 1947". In: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - 1939-1949. Secção de Publicações, 1953; v. I.

_____. Sobre o trabalho teórico [entrevista]. In: TRANS/Form/AÇÃO. Revista de Filosofia, n. 1, 1974.

MESQUITA FILHO, J. Discurso do Dr. Júlio Mesquita Filho, paraninfo da turma de 1945. In: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - 1939-1949. Secção de Publicações, 1953; v. I.

MOURA, C. A. R. de. História stultitiae e história sapientiae. In: Discurso - Revista do Departamento de Filosofia da FFLCH da USP. São Paulo, Polis, v. 17, p. 151-171, 1988.

PEREIRA, O. P. et al. A filosofia e a visão comum do mundo. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. Prefácio Introdutório. In: GOLDSCHMIDT. A religião de Platão. Trad. de Ieda e Oswaldo Porchat. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

_____. Rumo ao ceticismo. São Paulo: Unesp, 2007.

PETITJEAN, P. As missões universitárias francesas na criação da Universidade de São Paulo [1934-1940]. In: HAMBURGER, A. I. et alii [Orgs.]. A ciência nas relações Brasil-França [1850-1950]. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1986; p. 259-330.

PRADO Jr., B. As filosofias da Maria Antônia [1956-1959] na memória de um ex-aluno. In: Maria antônia: uma rua na contramão. São Paulo: Nobel, 1988.

SUPPO, H. R. La politique culturelle française au Brésil entre les années 1920-1950. Thèse pour obtenir le grade de Docteur de l'Université Paris III. Directeur de Thèse: Guy Martinière. Université Paris III – Sorbonne Nouvelle. Institut des Hautes Études d'Amérique Latine [IHEAL], vol. 1, Disponível em: <http://tede.ibict.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=194>. Acesso em: 23 fev. 2010.

SCHWARZ, R. Um seminário de Marx. Folha de S. Paulo; Domingo, 8 out. 1995, p. 4-7.

TEIXEIRA, L. Discurso do Professor Lívio Teixeira, paraninfo da turma de 1948. In: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - 1939-1949. Secção de Publicações, 1953; v. I.

_____. Quelques considérations sur la philosophie et l'étude de l'histoire de la philosophie au Brésil. In: Études sur l'histoire de la philosophie en hommage a Martial Guérout. Paris: Fischbacher, 1964.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras -1934-1935. São Paulo: Empresa Gráfica da "Revista dos Tribunaes", 1937.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras -1936. São Paulo: Empresa Gráfica da “Revista dos Tribunais”, 1937.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - 1939-1949. Seção de Publicações, 1953; v. I.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras -1951. Seção de Publicações, 1953.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras -1952. Seção de Publicações, 1954.

VILHENA, V. de M. Filosofia e história. In: Panorama do pensamento filosófico. Lisboa: Cosmos, 1956.

A autora

Lelita Oliveira Benoit

Possui graduação em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1976), mestrado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1991), doutorado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1996) e pela Equipe Rehseis (Umr 7596) - CNRS - Université Paris 7 - Denis Diderot (1993), onde atuou como pesquisadora-convidada. Realizou Pós-Doutorado em Filosofia (FAPESP) vinculado ao Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo (1999-2003) e Pós-Doutorado Sênior do CNPq pelo Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo (2007-2010). Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em História da Filosofia Moderna, atuando principalmente nos seguintes temas: racionalismo, filosofia política, epistemologia, positivismo, dialética.

Sobre a filosofia positivista no Brasil¹

▲ Lelita Oliveira Benoit

Por volta de 1870, no Brasil, iniciou-se uma experiência filosófica que costuma ser vinculada à gênese da República de 1889. Naquele período, professores e estudantes, originários de uma modesta pequena burguesia comercial e burocrática, alguns militares outros engenheiros, tiveram a oportunidade de estudar a filosofia positivista. Alguns deles foram até mesmo “nutrir suas ideias fora do país”, como então comentou Silvio Romero em *A Filosofia no Brasil* (1878). O endereço dessas visitas internacionais era o número 10 da Rua Monsieur-Le-Prince, em Paris, onde se reuniam – após a morte do criador da filosofia positivista, Auguste Comte (1798-1857) – os militantes de um grupo político, a Sociedade Positivista de Paris, e onde se situava a sede mundial da Igreja da Religião da Humanidade, fundada por esse filósofo. Foi assim, mediado por estas viagens e estudos na Europa, que o “positivismo integral” – que abrange a filosofia, a epistemologia, a sociologia e a religião comteanas – chegou até o Brasil, nas décadas que antecederam 1889.

Como se sabe, em meados do século XIX, começava a diminuir a aceitação pelo trabalho escravo e a imigração crescia, ainda que lentamente, abrindo caminho para a adoção do trabalho livre. De 1850 em diante, nasciam e prosperavam setores da economia essenciais para o desenvolvimento de uma futura indústria capitalista. No quadro dessas transformações da ordem social e econômica burguesa, parecia então possível acontecer “a evolução

1 Este ensaio é uma versão ampliada de “Progresso, dentro da Ordem: a filosofia positivista no Brasil”, publicado na *Revista História Viva: Grandes Temas – A Herança Francesa*, número 9, São Paulo, editora Duetto, p. 46-53.

sem a revolução”, realizando uma das profecias políticas de Auguste Comte “para os países do duplo ramo ibérico”, ou seja, uma mudança pacífica da política. Com essa interpretação, os positivistas brasileiros puderam pensar a República como governo “transitório” para uma futura “utopia positivista”, a “sociocracia”.

Tal doutrina política – que à primeira vista, parecia ter raízes em outras terras e estar, portanto, em relação a nós, totalmente fora do lugar – fez com que os positivistas se destacassem no interior da agitação republicana. Com pequena participação direta nos acontecimentos, e com desprezível influência no traçado objetivo da República, ainda assim, os “filosofantes” – para usarmos a expressão irônica de João Cruz Costa² – apresentaram, com muita polêmica e muitos textos, um projeto político que surpreende pela coerência e clareza. Calcado na teoria comteana e traduzido nos dizeres “progresso e ordem” da bandeira nacional, sintetizava a sonhada meta de estabilização eterna da sociedade burguesa e de exorcismo radical dos surtos revolucionários provindos da classe trabalhadora.

Que o enraizamento positivista no Brasil possa ser interpretado como um enigma indecifrável, é uma tese que foi inventada posteriormente, pelos intérpretes do Brasil. Porém, não é difícil perceber, com estudos mais acurados, que ecos do positivismo repercutiram tão intensamente porque havia então algo assim como um vazio ideológico. Desfeitas as promessas iluministas da democracia universal dos direitos do homem e do cidadão, a classe burguesa parecia não encontrar outro projeto filosófico que pudesse representar os seus interesses e a doutrina comteana do “progresso, dentro da ordem” oferecia-se como alternativa concreta.

Pode-se talvez dizer, tendo em vista a complexidade de tal quadro de manifestação das ideias teóricas, que aqui se desenhou, na particularidade, o significado mais universal de uma ideologia política, cuja matriz se encontra na filosofia positivista. Por esse motivo, antes de percorrer essa história filosófica específica, revisitemos brevemente o modelo comteano.

2 CRUZ COSTA, J. *O desenvolvimento da Filosofia no Brasil no século XIX e a evolução histórica nacional (Tese apresentada ao concurso da cadeira de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo)*, São Paulo, 1950, cf., por exemplo, p. 147, p. 154 e outras. Reedição: IDEM. *Contribuição à história das idéias no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

Ciência social ou moral social?

No século XIX, discípulos latino-americanos de Comte, particularmente os brasileiros, havendo lido o *Curso de Filosofia Positiva*, 1830-1842, aderiram à “primeira carreira” do positivismo, centrada nesta obra³. Sintetiza-se ali, por assim dizer, todas as “descobertas e métodos essenciais das ciências da natureza” – astronomia, física, química e, sobretudo, a biologia – mas também a matemática, pensada como *instrumento* de análise – com a finalidade de construir um novo saber, a sociologia. Aliás, além de ser o criador dessa ciência particular, Comte inventou o seu nome, e introduziu, na língua francesa, o neologismo “sociologie”.

“Ciência das ciências”, como pensava Comte, a sociologia deveria investigar “as leis do desenvolvimento passado e futuro da sociedade”, calcada no modelo positivista epistemológico das ciências da natureza e auxiliada pela matemática. Sobretudo, seu método deveria se inspirar naqueles dos astrônomos, biólogos e demais estudiosos da natureza do século XIX, segundo o modelo positivista, ou seja, enfatizando a objetividade e o ponto de vista da neutralidade moral. Do ponto de vista moral, o sociólogo – afirmava Comte – deveria guiar-se pela absoluta neutralidade e jamais, em seus estudos, emitir juízos de valor, sendo neutro moralmente como o físico diante do universo, o biólogo diante das células etc.⁴

Em síntese, Comte pretendia ter inventado uma teoria social – a sociologia – que deveria ser considerada o fundamento da ciência *positiva* da Sociedade ou “física social”. Ora, conforme sonhado pelo filósofo, esta física de tipo particular tinha a tarefa de guiar a prática política em direção a objetivos contraditoriamente de natureza não-teológicos e não-metafísicos, devendo, assim, inspirar suaves projetos para a transição da humanidade: do atual “es-

3 COMTE, A. *Cours de Philosophie Positive, 1830-1842. (Philosophie Première: Leçons 1 à 45)*. Présentation et notes de Michel Serres, François Dagognet et Allan Sinaceur. Paris: Hermann, 1975; IDEM. *Cours de Philosophie Positive (Physique Social: Leçons 46 à 60)*. Présentation et notes de Jean-Paul Enthoven. Paris: Hermann, 1975.

4 Esse dilema sociológico moral que envolve a questão da neutralidade parece que permaneceu insolúvel, mesmo em outras sociologias, como a de Max Weber, embora este sociólogo proponha uma análise a partir da cultura, e não da ciência positiva (cf. WEBER, M. *Essais sur la théorie de la science*. Traduits de l'allemand et introduits par Julien Freund). Coll. « Agora ». Paris: Plon, 1965 ; IDEM. *Ciência e política: duas vocações*. Trad. L. Hegenberg e O. Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 4. ed., s/d.

tado de civilização metafísico, crítico e revolucionário” para outro, superior e definitivo, “o estado positivo, puramente industrial e definitivamente pacífico”.

Contudo, desde a juventude – quando era secretário de um dos fundadores da doutrina socialista, Henri de Saint-Simon (1760-1825) – Comte teve consciência das muitas dificuldades desse projeto filosófico para transformar a política em ciência positiva e promover “a evolução sem revolução”⁵. Fatores pessoais tais como contínuos fracassos profissionais, crises psíquicas intermitentes, tragédias amorosas, enfim, aquela que seria a subjetividade dilacerada do indivíduo Comte, um intelectual pequeno-burguês do século XIX, entre as revoluções de 1830 e 1848, tudo isso enfim, pouco a pouco, foi contribuindo para que o positivismo entrasse na “segunda carreira”⁶.

Neste período, Comte, já em idade madura, transformou os conceitos pretensamente objetivos e neutros da Sociologia em dogmas rígidos de uma religião, a Religião da Humanidade, que deveria substituir, segundo pensava, o decante catolicismo, mas copiando seus ritos e cultos. Quanto à prática política, ficava transferida para o âmbito institucional de uma Igreja, a Igreja Positivista. Teoria e prática religiosas estavam destinadas a concretizar o projeto político positivista por meios puramente morais. O Comte da maturidade explicitou essas ideias no *Sistema de Política Positiva, ou Tratado de Sociologia Instituído a Religião da Humanidade* (1851-1854)⁷.

As origens nada enigmáticas

A primeira vez que Comte mencionou publicamente a religião da humanidade foi em seus “cursos populares”, um ano antes da célebre revolução operária de 1848 estender-se pela Europa e pelas ruas e periferia de Paris. Tratou, então, do “comunismo operário” e da “questão feminina”. No qua-

5 Cf. COMTE, *Écrits de Jeunesse. 1816-1828* (Suivis du *Mémoire sur la Cosmologie de Laplace*, 1835). Textes établis et présentés par Paulo. E. de Berrêdo et Pierre Arnaud. Coll. « Archives Positivistes », Paris: Mouton.

6 Cf. BENOIT, L. O. *A unidade (dilacerada) da razão positiva de Auguste Comte*. São Paulo, USP, Dissertação de mestrado, 1991.

7 COMTE, A. *Système de Politique Positive (ou Traité de Sociologie instituant la Religion de l'humanité)*. (1851-1854). 4 v. Paris: Carilian-Goeury et Dalmont, 1854.

dro da nova Igreja, a mulher – consagrada através da figura da amada morta, Clotilde de Vaux – personificaria a humanidade (ou Grande-Ser) composta pela “classe proletária e suas mulheres”. Estas se caracterizam pela *afetividade* e estariam destinadas à *submissão* ao poder temporal, ou “classe dos empreendedores”. Enfim, proletários não-comunistas e “revolucionários sinceros”, mulheres, humanidade: eram estes os elementos sociais a partir dos quais se desenvolveria a sacralização religiosa da *Ordem* social. O modelo da religião da humanidade, seus dogmas morais e seu ensinamento dos deveres era, então, o caminho escolhido para impor as regras sociais rígidas e condenadas à infinita repetição.

Ora, a adesão a uma das duas fases filosóficas de Augusto Comte – a “primeira” ou a “segunda carreira” – encontra-se na gênese do projeto positivista para a República brasileira, e lança luz sobre as diferenças – talvez, bem secundárias – entre os chamados “positivistas litterristas”, os “ortodoxos” e os “independentes”.

Antes de 1874, aqui e ali, acontecem manifestações das ideias comteanas, mas é somente a partir desta data que se organiza um autêntico movimento positivista brasileiro. Como narra um panfleto da época, em grafia positivista: “[...] alguns moços da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, encetarão a leitura do *Curso de Filozofia Pozitiva*. Preocupados sobretudo com a reação política da sciencia, fartarão ahi o ardor cívico que em vão procuravão cevar em declamações revolucionárias”. Inspirava-lhes, portanto, a sociologia positivista e se guiavam pela interpretação teórica do *Curso de Filosofia Positiva*, tal como feita por Emile Littré (1801-1881), o célebre lexicógrafo francês. Muito propriamente, eram conhecidos como grupo litterrista. Enquanto esse grupo crescia na Escola Politécnica e na Escola Militar, outro se formava, também interessado na “parte científica” do positivismo, mas aceitando a religião da humanidade. Porém, a agitação republicana positivista dos litterristas atraiu a todos. O resultado não tardou.

Narra a *1a. circular anual do apostolado positivista no Brasil* (1881) que Oliveira Guimarães, professor de matemática, aproximou os líderes dos dois grupos e criou a primeira Associação Positivista do Brasil. No *Resumo cronológico da evolução do Positivismo no Brasil*, de 1876, é explicado que era esta “uma sociedade composta de pessoas confessando-se positivistas em graus diversos”, mas ainda tratava-se de um “positivismo incompleto”, sem a religião da humanidade. Suas propostas manifestam o desejo de ampla agitação ideológica:

criação de biblioteca positivista, realização de cursos científicos, jornais e revistas como *A ideia* e *A crônica do Império*. Os nomes dos sócios fundadores nos remetem à história do movimento republicano: Antonio Carlos de Oliveira Guimarães, Benjamin Constant, Joaquim Ribeiro de Mendonça, Oscar Araújo, Álvaro de Oliveira, Miguel Lemos e Teixeira Mendes.

Miguel Lemos, então com vinte e poucos anos, assim manifestou seu entusiasmo pelo nascente positivismo:

Pela primeira vez, a nossa pátria via um movimento intelectual que procurava abarcar a totalidade dos aspectos humanos. Até ali, quanto as ideias gerais e sistemas filosóficos, só conhecíamos a mistura pueril da teologia e metafísica ensinada nos colégios. [...] A nossa vida intelectual [...] limitava-se a cópias de romances franceses e à imitação dos poetas europeus⁸.

Na sequência, exatamente em 1877, os jovens M. Lemos e T. Mendes viajaram para Paris, e aderiram ao positivismo da “segunda carreira” e ao grupo ortodoxo, então dirigido por Pierre Laffitte, discípulo direto de Comte. Explicando sua conversão, Lemos afirma ter trocado a “erudição seca, sem nenhuma ação social” do littererismo pelo comando laffittista, “ardente, incansável em promover a regeneração universal ensinada pelo Mestre”. O *Sistema de política positiva*, comenta Lemos, “nem de longe revela uma catástrofe mental”, sendo, isto sim, “a síntese mais maravilhosa que jamais um cérebro humano pôde conceber”⁹.

Anos depois, em 1881, a Sociedade Positivista comemorou publicamente a Festa da Humanidade. Miguel Lemos chega de Paris como aspirante ao Sacerdócio da Humanidade, consagração que lhe foi outorgada por Laffitte. Depois da conversão de T. Mendes – que, após a morte de Lemos, será chefe do Apostolado – aconteceu a adesão de outros littereristas.¹⁰

8 LEMOS, M. 1a. *Circular Anual do Apostolado Positivista do Brasil, 1881*. 2. ed. Rio de Janeiro: Templo da Humanidade, 1900, p. 16/17.

9 IDEM. *Ibidem*, p. 21/22.

10 Cf. LEMOS, M. 1a. *Circular Anual do Apostolado Positivista do Brasil, 1881*. 2. ed. Rio de Janeiro: Templo da Humanidade, 1900.

Parodiando 1848

A Sociedade Positivista do Rio de Janeiro organizou sua ação pública calcando-se nos ensinamentos do *Manifesto inicial da Sociedade Positivista de Paris* de A. Comte, redigido em 1848, no momento dos embates sangrentos da revolução proletária parisiense. Escrito na primeira pessoa, o *Manifesto* parisiense assim começava: “Estou fundando, sob a divisa característica Ordem e Progresso, uma Sociedade política destinada a preencher, com relação à segunda parte, essencialmente orgânica, da grande revolução, um ofício equivalente àquele que tão utilmente exerceu a Sociedade dos Jacobinos na sua primeira parte, necessariamente crítica”. O suposto jacobinismo renovado, ainda com poucos partidários, teria “uma ação puramente consultiva”. Sua meta era “determinar, sem utopia, o futuro social”¹¹.

Calcando-se neste paradigma parisiense, também não havia, no Brasil, partido político, nem objetivos práticos imediatos, e os militantes, conforme a “Circular positivista” de 1891, eram poucos¹². Os positivistas almejavam influenciar a política nacional apenas com suas ideias, o que tentaram fazer, a partir de 1870, quando, a seu modo, integram-se ao movimento republicano. Sonhando ampliar essa influência ideológica, Lemos e Mendes idealizaram a bandeira republicana. A pedido de Rui Barbosa, explicaram assim a frase “Ordem e Progresso”, que nela figura: “nas palavras de Comte: o progresso é o desenvolvimento da ordem, assim como a ordem é a consolidação do progresso, o que significa que não se podem romper subitamente os laços com o passado e que toda reforma, para frutificar, deve tirar seus elementos do próprio estado de coisas a ser modificado”¹³.

Contudo, a influência parece ter se estancado logo e, como já observou Cruz Costa, o projeto constitucional da República não manifestou o positi-

11 COMTE, A. “Le fondateur de la Société Positiviste à quiconque dérise s’y incorporer, 1848”. Versão integral in: *Auguste Comte, le prolétariat dans la société moderne*. Paris: Archives Positivistes, 1946. p. 87.

12 Em 1878, 5 militantes; em 1889, 53 militantes; em 1890, 159 militantes; em 1891, 174 militantes.

13 Justificativa do lema da bandeira nacional, escrita por M. Lemos e T. Mendes, a pedido de Rui Barbosa e publicada no *Opúsculo n. 10 da Igreja Positivista do Brasil*. Cf. também: TEIXEIRA MENDES, R. *A bandeira nacional*, 3. ed. Rio de Janeiro: Igreja e Apostolado Positivista do Brasil, 1958.

vismo, ao menos em sua pureza ideológica. Escreve Cruz Costa, com toda a sua merecida competência no assunto: “[...] a influência do positivismo faz-se sentir durante quase dois meses, no novo regime que se instalara no Brasil. Foram esses dois meses que deram fama ao positivismo, que lhe granjearam a fama inexata de haver sido o positivismo o criador da República no Brasil”¹⁴. Na verdade, escreve ainda Cruz Costa, “o positivismo – já se disse isso e confessam-no seus chefes – só aderiu à República dois dias depois que ela foi proclamada”¹⁵.

Os limites da república positivista

O que pretendiam os positivistas brasileiros? Fossem eles littereristas, ortodoxos ou independentes, eram favoráveis ao Estado como *res publica*, defendiam a república dos estados federados do Brasil, mas não defendiam princípios democráticos, seguindo, neste aspecto, orientações essenciais da doutrina política comteana.

Contra os princípios da democracia burguesa de 1789, Comte sustenta que os seres humanos nascem e permanecem *desiguais* em direitos, sendo esta uma verdade *natural*, no sentido estrito do termo, preceito esse que havia sido posto por J. Gall e pela biologia frenológica do século XIX. No *Catecismo Positivista*, Comte aconselha que, em política, coloquemos “deveres, no lugar de direitos”. Portanto, a sociedade que se organiza em torno da doutrina metafísica dos direitos universais estaria violando uma suposta lei da natureza, e esta subversão logo se manifestaria como anarquia política e desordem social.

Certamente esta doutrina não esteve na origem ideológica da República brasileira, mas não é difícil perceber vinculações, mesmo que vagas, com certas metas políticas, sobretudo dos militares que a proclamaram. Um dos mais célebres positivistas, o professor-militar Benjamin Constant Botelho de Magalhães (1836-1891), embora tenha levado para o movimento republicano os seus jovens discípulos da Escola Militar, não preconizava o poder po-

14 CRUZ COSTA, J. op. cit., p. 237.

15 IDEM., p. 240.

lítico democrático. Em cartas redigidas nos campos de batalha da Guerra do Paraguai, Constant confessa ser “um adepto da Religião da Humanidade”¹⁶.

Quanto aos militantes ortodoxos, relendo o opúsculo *Trois rapports de l'ancienne Société positiviste de Paris*, editado (em francês!) pela Igreja Positivista do Rio de Janeiro, ficamos sabendo de seu objetivo político. Ali é delineado o “tipo ideal de utopia” – modelo para todos os países do mundo. Na utopia positivista, existirá um governo, composto por três proletários – o “triumvirato” – cuja única função será controlar as ações do poder temporal industrial. Só aparentemente o triumvirato possuirá poderes ilimitados, devendo ser, na verdade, dócil instrumento na transição para o “reino normal no qual dominará unicamente o poder espiritual”. Na utopia futura, concretizar-se-á a sociocracia, ou o último estado histórico da humanidade.

Assim é que os militantes da Igreja Positivista traduziam a política burguesa à luz da ortodoxia comteana. Teixeira Mendes procurou reconstruir a democracia burguesa, metamorfoseando os direitos abstratos, liberdade e igualdade, em deveres de uns para com os outros. Em artigos nos quais discute questões sociais, Mendes apresenta soluções às vezes bem engenhosas. Para a transição da escravidão para o trabalho livre, sugere certo retorno à servidão, com “adstrição ao solo” e deveres correspondentes. Sendo contra a universidade, que era, segundo ele, dominada pela elite e cerceadora do livre pensar, pede escolas profissionalizantes, que formem o operário positivista e ensinem deveres¹⁷. Contra “a aberração da lei do divórcio”, defende a indissolubilidade da família, e a “emancipação da mulher”, com os deveres relativos à sua “elevação à dignidade social”, essencial para “o aperfeiçoamento moral, individual e coletivo”¹⁸.

Contudo, mesmo sendo contra a democracia burguesa, os positivistas apoiaram o Partido republicano nas eleições de 1881, pois este seria, em suas palavras, o único meio de escolher os “funcionários públicos”. Elaboraram

16 Cf. TEIXEIRA MENDES, R. *Benjamin Constant*. Edição comemorativa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1936.

17 Cf. LEMOS, M.; TEIXEIRA MENDES, R. *Contra o ensino obrigatório*. 2. ed. Rio de Janeiro, Igreja e Apostolado Positivista do Brasil, números 35, 41 e 89.

18 TEIXEIRA MENDES, R. *Exame da questão do divórcio*. Rio de Janeiro, Igreja e Apostolado Positivista do Brasil, número 133 e cf., também IDEM. *A Mulher. Sua preeminência social e moral, segundo os ensinamentos da verdadeira ciência positiva*. Rio de Janeiro, Igreja e Apostolado Positivista do Brasil, número 273.

um programa para o governo republicano, enfatizando a separação entre o Estado e o poder espiritual, certamente, sob as exigências de uma sociocracia do futuro. Mas logo veio o rompimento definitivo.

Enfim, em certo sentido, podemos dizer que o *projeto positivista* para a política burguesa – em sua pureza abstrata – jamais se realizou, no Brasil e talvez em parte alguma, no século XIX ou posteriormente. Contudo, o paradigma comteano, quando estudado por nós, talvez ainda hoje possa manifestar os limites de uma utopia contraditoriamente positiva que, cada vez mais, revela-se inalcançável: progredir dentro da ordem capitalista atual, racionalizando a barbárie.

Referências

- ARANTES, P. E. “Positivismo no Brasil: breve apresentação do problema para um leitor europeu”. In: *Novos Estudos Cebrap*. São Paulo: Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, v. 21, p. 185-194, jun. 1988.
- BENOIT, L. O. Augusto Comte, fundador da física social. Col. “Logos”. São Paulo: Moderna, 2002.
- _____. *Sociologia comteana: gênese e devir*. São Paulo: Discurso Editorial/Fapesp, 1999.
- _____. *Sociologie comtienne: genèse et devenir*. Trad. Lygia Watanabe. Pref. Marilena Chauí. Coll. “Épistémologie et Philosophie des Sciences”. Paris: l’Harmattan, 2007.
- _____. *A unidade (dilacerada) da razão positiva de Auguste Comte*. São Paulo, USP, Dissertação de mestrado, 1991.
- COMTE, A. “Le fondateur de la Société Positiviste à quiconque dérise s’y incorporer, 1848”. Versão integral in: Auguste Comte, *le prolétariat dans la société moderne*. Paris: Archives Positivistes, 1946. p. 87.
- _____. *Écrits de Jeunesse. 1816-1828 (Suivis du Mémoire sur la Cosmologie de Laplace, 1835)*. Textes établis et présentés par Paulo. E. de Berrêdo et Pierre Arnaud. Coll. “Archives Positivistes”, Paris: Moutonano.
- _____. *Cours de Philosophie Positive, 1830-1842. (Philosophie Première: Leçons 1 à 45)*. Présentation et notes de Michel Serres, François Dagognet et Allan Sinaceur. Paris: Hermann, 1975.
- _____. *Cours de Philosophie Positive (Physique Social: Leçons 46 à 60)*. Présentation et notes de Jean-Paul Enthoven. Paris: Hermann, 1975.
- _____. *Système de Politique Positive (ou Traité de Sociologie instituant la Religion de l’humanité)*, (1851-1854). 4 v. Paris: Carilian-Goeury et Dalmont, 1854.
- CRUZ COSTA, J. O desenvolvimento da Filosofia no Brasil no século XIX e a evolução histórica nacional (*Tese apresentada ao concurso da cadeira de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo*), São Paulo, 1950; reeditado in: IDEM. *Contribuição à história das idéias no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- _____. *O Positivismo na República*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956.
- KREMER-MARIETTI, Angèle: *Le Positivisme*. 2. ed. Coll. «Que sais-je?» n. 2034. Paris: PUF, 1993.
- LEMONS, Miguel. *O apostolado positivista no Brasil. Circulares anuais de 1881 a 1883, 1885 a 1890, 1892*. Rio de Janeiro: Apostolado Positivista do Brasil.

LEMOS, M. 1a. Circular Anual do Apostolado Positivista do Brasil, 1881. 2. ed. Rio de Janeiro: Templo da Humanidade, 1900, p. 16/17.

LEMOS, M.; TEIXEIRA MENDES, R. Contra o ensino obrigatório. 2. ed. Rio de Janeiro: Igreja e Apostolado Pozitivista do Brazil, números 35, 41 e 89.

ROMERO, S. A Filosofia no Brasil. Porto Alegre: Tip. Deutsche Zeitung, 1878.

TEIXEIRA MENDES, R. Benjamin Constant. Edição comemorativa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1936.

WEBER, M. Essais sur la théorie de la science. Traduits de l'allemand et introduits par Julien Freund). Coll. «Agora». Paris: Plon, 1965.

_____. Ciência e política: duas vocações. 4. ed. Trad. L. Hegenberg e O. Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, s/d.



Os autores

Adriana Maamari Mattar

Possui graduação em Bacharel em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1995), graduação em Licenciatura Plena de Filosofia pela Universidade de São Paulo (1996), graduação em Ciências Sociais pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1991), mestrado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (2002), doutorado em Filosofia - Université de Paris X (2008) e doutorado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (2008). Atualmente é membro do Conselho Acadêmico da Revista Fermentario - Deptoi de Historia y Filosofia de la Education, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay; Consultor 'Ad-Doc' da Universidade Estadual do Centro-Oeste - PR; membro do Conselho Editorial da editora UNIJUÍ, coleção Filosofia e Ensino e professor adjunto da Universidade Federal de São Carlos. Tem experiência na área de Filosofia, com concentração em Ética, Filosofia Política, Ensino de Filosofia, Formação de Professores e Políticas Públicas. É pesquisadora com ênfase em Teoria Política Moderna, atuando principalmente nos temas de Filosofia e Direito e Iluminismo Francês e Britânico.

Elisete M. Tomazetti

Possui graduação em Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (1985), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (1991) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2000). Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Santa Maria, pelo Departamento de Metodologia do Ensino. Atua no Curso de Filosofia/UFSM nas disciplinas de Didática da Filosofia, Pesquisa para o Ensino de Filosofia e Estágio Curricular Supervisionado. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, investigando e orientando nos seguintes temas: ensino de filosofia, educação e juventude, ensino médio, filosofia e formação. Atualmente coordena o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM e o Projeto PIBID - Filosofia/UFSM

Márcio Danelon

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Metodista de Piracicaba (1994), mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1997) e doutorado em Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Atualmente é Professor Adjunto III da Universidade Federal de Uberlândia, Membro de corpo editorial do Educação e Filosofia e Membro de corpo editorial do Educação e Filosofia. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Ética. Atuando principalmente nos seguintes temas: Educação e Liberdade, Existencialismo, Sartre, Ética sartreana

Filosofia como disciplina escolar

▲ Adriana Maamari Mattar, Elisete M. Tomazetti e Márcio Danelon

Introdução

A presença da disciplina Filosofia nos currículos da Escola Básica brasileira é, sem dúvida, algo da maior relevância. A pertinência de sua obrigatoriedade, sobretudo no Ensino Médio, é cada vez mais incontestável entre os movimentos político-pedagógicos no País. Somente o legado deixado pela tradição filosófica que ainda se faz vivo e ativo no mundo e em nosso país, por si mesmo, poderia justificar essa presença, mas há ainda uma importância mais forte: cada vez mais na atualidade nos deparamos com a necessidade de oferecermos às gerações mais novas instrumentos cognitivos/conceituais para exercerem a atividade filosófica.

As práticas presentes no contexto do ensino médio brasileiro, com a volta do ensino de filosofia, deveriam direcionar-se a esta finalidade, visando, ao longo do processo educativo, à formação de sujeitos críticos e participativos perante o país em que se encontram inseridos e capazes de construir conceitos que lhes permitam pensar sobre si e sobre seu mundo. No entanto, muitas são as dificuldades enfrentadas por professores e alunos na escola pública brasileira, as quais não necessitam ser aqui elencadas.

Talvez possamos então sugerir, ao iniciarmos este texto, que tais dificuldades exijam, neste momento histórico, o seu enfrentamento cotidiano, nos pequenos âmbitos que compõem o universo escolar, juntamente com a aceitação da perspectiva de que é possível constituir a aula de filosofia como um encontro entre a tradição filosófica e um modo de pensar que não descarta o presente, com suas contingências. Desta forma, os alunos, jovens/adolescentes, poderão implicar-se com suas aulas de filosofia, assim, como os profes-

sores, estarão contribuindo para a sua permanência no currículo escolar de forma significativa, descartando seu valor formativo instrumental.

1. Contexto histórico da inserção da filosofia como disciplina escolar

A Filosofia no Brasil volta à cena com sua reintrodução nos currículos escolares, uma vez que havia sido suprimida durante o período da ditadura militar através da Lei 5.692, de 1971. Um breve histórico da filosofia como disciplina escolar evidencia as muitas ocasiões em que ela esteve presente para depois ser retirada dos currículos. Antes de tratarmos propriamente da especificidade deste campo de estudos, consideramos pertinente fazer uma rápida digressão sobre as continuidades e rupturas que acompanham a Filosofia nos currículos escolares brasileiros.

Sabemos que a nossa história tem particularidades, ainda que tenhamos aspectos comuns a países de contextos políticos, econômicos e culturais semelhantes. No que tange ao ensino de Filosofia nas instituições escolares da Educação Básica, é possível perceber os elementos que nos diferenciam, inclusive, de países vizinhos, como é o caso da Argentina e do Uruguai.

Para um posicionamento adequado perante o momento em que nos encontramos, o da volta da disciplina de Filosofia à Escola Básica, é importante termos clareza da complexidade que o assunto implica, sob a luz dos eventos históricos que indicam as sucessivas introduções e retiradas da disciplina nos currículos escolares. Portanto, faremos, preliminarmente uma breve exposição histórica, retomando-a depois no contexto próprio dos desafios que envolvem a especificidade do ensino filosófico nas escolas de educação básica.

A Filosofia foi inserida nos currículos das escolas brasileiras no século XVII, precisamente no ano de 1663, momento em que foi criada a primeira escola de Ensino Secundário pela Companhia de Jesus, em Salvador, Bahia. Trata-se, neste caso, de um ensino de caráter doutrinário e confessional, de acordo com a *Ratio studiorum*, ou seja, uma espécie de “cartilha” implementada e rigorosamente seguida pelas instituições jesuítas do mundo todo. Salvo algumas pequenas modificações, a Filosofia assim concebida perdurou até o século XIX nas escolas. No final deste século ela foi retirada, no momento

em que o regime republicano foi implantado e, com ele, a ideia de que em seu lugar deviam estar disciplinas e conteúdos de formação científica.

Logo após essa retirada, ela foi novamente incluída em 1901. Entretanto, permaneceu por um curto período, sendo retirada em 1911. Em 1915 retorna como disciplina optativa e em 1925, em caráter obrigatório. Em 1932 e 1942, períodos de reformas educacionais, a Filosofia foi mantida, mas concebida como responsável pelo ensino de Lógica e da História da Filosofia, numa abordagem a partir de manuais de cunho enciclopedista. Como já foi dito anteriormente, em 1971, sob a ditadura militar, ela foi novamente retirada para ceder lugar a disciplinas de cunho patriótico e doutrinário, intituladas *Organização Social e Política do Brasil (OSPB)*, *Educação Moral e Cívica (EMC)* e *Educação para o Trabalho (EPT)*. Esta substituição deu-se em razão da caracterização que fazia o regime totalitário vigente sobre o ensino de Filosofia: atribuía-se a este ensino um teor de formação crítica e aos seus respectivos conteúdos um teor subversivo e transgressor, intolerável, portanto, no processo de educação dos jovens que poderiam, assim formados, contestar a ordem política estabelecida.

O período da ditadura militar fez com que os brasileiros ficassem 29 anos sem direito a voto para presidente da República. Os chefes militares tinham o poder de decisão de quem iria ao Planalto, que o Congresso Nacional aprovava sem contestar os nomes indicados para chefiar o poder Executivo. Esses presidentes dispunham de poderes quase ilimitados: podiam fechar o Congresso, legislar por decretos, suspender direitos políticos, anular mandatos eletivos, mandar para a prisão sumariamente qualquer pessoa, sem prestar contas a ninguém. Nessas condições, os poderes Judiciário e Legislativo não tinham escolha senão a de concordar com as decisões do Executivo. Os partidos políticos foram extintos e substituídos por apenas dois, impostos pelo regime: Arena (Aliança Renovadora Nacional) e MDB (Movimento Democrático Brasileiro). Para aqueles que se opuseram, muitas vezes, o regime usou de censura, terror policial e tortura como método de interrogatório dos presos políticos, levando muitos deles à morte. Os países vizinhos, como a Bolívia, o Uruguai, o Chile e a Argentina, atravessaram juntamente com o Brasil um período de ditadura militar.

Em 1973, Ernesto Geisel, um militar eleito da mesma forma que os generais-presidentes que o antecederam e que pertencia ao grupo inicial que derubou João Goulart em 1964 e implantou a ditadura, deu alguns passos no

sentido da redemocratização do País: retirou os coronéis das universidades e das redações dos jornais, revogou o AI-5 e até exonerou um comandante de exército, Ednardo D'Ávila Melo, por convivência com torturas e presos políticos.

Finalmente, o último general a governar o País foi João Baptista Figueiredo e, em 1983, os militares se recolheram aos quartéis. Essa decisão se deveu, em parte, ao movimento popular pelas *diretas-já*: exigiam-se eleições livres e universais para presidente da República. Apesar de toda a euforia, milhões de pessoas foram às ruas com bandeirinhas verde-e-amarela ouvir os líderes da oposição. As forças conservadoras do Congresso derrotaram a emenda constitucional que resgatava esse direito ao povo brasileiro. Coube ao Colégio Eleitoral – criado pelo regime autoritário – eleger Tancredo Neves, um político do tempo e da confiança de Getúlio Vargas. Seu vice, José Sarney, esteve à sombra do regime militar, pois foi presidente do PDS (Partido Democrático Social), agremiação que dava sustentação política ao sistema. Contudo, Tancredo Neves é acometido por uma infecção generalizada e falece antes mesmo de sua posse.

Embora a redemocratização brasileira transcorresse lentamente, as lutas sociais avançavam mais rapidamente. É o caso do movimento das mulheres, da luta pela anistia aos presos políticos, dos negros, das nações indígenas, dos homossexuais, dos sem-terra, além de vários outros. A defesa do retorno da disciplina de Filosofia nas escolas insere-se no contexto dessas lutas do período.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) fez alusão direta aos conhecimentos de Filosofia. O texto indicava que os estudantes, ao final do Ensino Médio, deveriam “dominar os conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Nos anos de 1998 e 1999, momento em que são publicados Os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)* para o Ensino Fundamental (1998) e para o Ensino Médio (1999), os conteúdos de Filosofia mencionados na LDB de 1996 passam a ser especificados, sendo considerados de natureza transversal, com ênfase nas áreas de Ética e Cidadania e figurando no âmbito comum das “Ciências humanas e suas tecnologias”.

O caráter transversal de determinados temas que compõem os conhecimentos filosóficos foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação em 1998 (Resolução CEB/CNE n. 3/98) e passaram a constituir as bases

normativas para o ensino da Filosofia no Brasil. Esta compreensão não excluía o ensino disciplinar da Filosofia nas escolas, mas também não o obrigava. A referência explícita continha a exigência de conhecimentos filosóficos compreendidos transversalmente, o que na prática implicava em que os professores de outras disciplinas do Ensino Fundamental e Médio pudessem ensinar tais conteúdos. A figura do professor com formação em Filosofia e a implantação da disciplina dotada de um campo epistemológico específico não eram exigências que se faziam no contexto legal da época.

A Filosofia como disciplina específica dos currículos do Ensino Médio no Brasil foi aprovada recentemente. Trata-se da Lei 11.684, assinada pela Presidência da República em junho de 2008. Esta Lei tem como base o parecer n. 38/2006, que tramitou no Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica, e foi aprovado por unanimidade em 7 de julho de 2006. Este parecer, de autoria do sociólogo César Calegari, interpretou o texto legal anteriormente vigente e sugeriu a modificação do contexto legal anterior, onde se via expressamente o reconhecimento da importância dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia como necessários ao exercício da cidadania (Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96), mas os remetia para a difusa e imprecisa condição de receberem o que designavam como “um tratamento interdisciplinar e contextualizado”, devendo estar deste modo presentes nos projetos pedagógicos das escolas (artigo 10 da Resolução CNE / CEB n. 3/98).

A implantação definitiva da disciplina Filosofia, no entanto, está sob responsabilidade dos governos estaduais e dos respectivos Conselhos Estaduais de Educação, padecendo ainda de algumas dificuldades, como contratação de professores com formação específica na área para ministrarem a disciplina, entre outras.

Os episódios que marcaram a discussão, aprovação e homologação pelos CNE/CEB e Ministério da Educação em Brasília contaram com representantes de estudantes, instituições de ensino, pesquisadores e professores que estiveram mobilizados para que tal medida viesse a ser definitivamente implementada em âmbito nacional. As entidades que acompanharam o processo foram Apeoesp, CNTE, Contee, Sinsesp, Ubes, Anpof e o Fórum Sul Brasileiro de Filosofia e Ensino.

Toda esta mobilização foi ocasionada em razão de, antes disso, haver, no âmbito nacional, um contexto legal que reconhecia a importância dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia como necessários ao exercício da

cidadania. Esta situação levou ao aparecimento de uma oposição que se expressava dos mais variados modos, todos convergindo no aspecto da defesa do retorno da Filosofia como disciplina e não remetida a um viés de interdisciplinaridade e contextualização, em que o campo epistemológico e a existência efetiva deste tipo de conhecimento não estivessem assegurados nos currículos escolares. Recaía sobre a Sociologia o mesmo problema e, como reação, várias frentes de mobilização foram articuladas. Existiram projetos de lei, políticas públicas traçadas nos sistemas estaduais de ensino e nos legislativos, além de uma série de atividades que valorizassem a formação filosófica no âmbito da sociedade civil. Por fim, neste contexto também surgem os fóruns regionais de Filosofia e Ensino.

No Brasil, em cada uma das regiões, foram criados Fóruns Regionais de Filosofia e Ensino, sendo que o mais antigo dentre eles é o Fórum Sul Brasileiro de Filosofia e Ensino, criado a partir do final dos anos 1990. A trajetória deste fórum, desde o início, foi acompanhada de simpósios, eventos anuais que procuravam reunir os professores/pesquisadores que tivessem contribuição relevante no âmbito do ensino de Filosofia e, mais estritamente, na temática específica a cada ano. Com isso, a lacuna bibliográfica sobre o ensino de Filosofia foi sendo significativamente preenchida na forma de um livro, lançado a cada simpósio, além dos anais contendo os textos integrais de todos os participantes.

Vale ressaltar a característica dos fóruns e, mais especificamente, do Fórum Sul. Inicialmente concebido como Fórum dos Coordenadores de Curso de Filosofia passou a ser o Fórum dos Cursos de Filosofia. Esta organização é significativa quando pensamos na realidade dos cursos superiores de Filosofia no País, em que geralmente uma grande parte do corpo docente não se interessa por questões relativas ao ensino, muito menos apresenta experiência docente na Educação Básica. Num contexto mais recente de reformulações curriculares, mesmo os cursos de Licenciatura em Filosofia não apresentaram efetivos interesses em se orientarem para um compromisso com a formação de professores. Portanto, uma articulação entre os cursos superiores de Filosofia, os professores da Educação Básica e as políticas públicas ficará sendo o nosso maior desafio a partir da aprovação da obrigatoriedade da disciplina. Mais do que nunca, a organização dos fóruns de Filosofia e Ensino por todo o País se faz necessária para que os cursos superiores possam fazer frente àquilo que toda a sociedade espera das escolas:

professores capacitados a conduzir com eficácia o processo de constituição do pensamento filosófico, cujo valor está expressamente justificado no texto do Parecer CNE/CEB n. 38/2006:

Preliminarmente, reitera-se a importância e o valor da Filosofia e da Sociologia para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas. Esta relevância é reconhecida não só pela argumentação dos proponentes, como por pesquisadores e educadores em geral, inclusive não filósofos ou não sociólogos.

Todos aqueles que abraçam a formação superior em Filosofia até os dias de hoje sabem do abismo que tradicionalmente tem separado a Educação Básica do ensino superior. Alguns jovens universitários interessados em se tornar professores de Filosofia, logo no início de sua formação, são desestimulados e acabam por vezes desistindo por completo desta perspectiva de trabalho. Outros, que poderiam descobrir aptidões e interesses por este campo de atuação, nem chegam a vislumbrá-lo. Esta, infelizmente, é a realidade de muitos dos cursos superiores, ainda que sejam de licenciatura em Filosofia. Sendo assim, as iniciativas que garantam a aproximação entre os níveis da educação superior e básica, mais do que louváveis, são necessárias na atual conjuntura. A legislação que entra em vigor impulsionará e exigirá esta aproximação, como pôde ser percebido nos fóruns regionais.

O evento do Fórum Sul, ocorrido no ano de 2006 na cidade de Londrina – PR, acabou se transformando num grande marco na história pelo nível de abrangência, elevado grau de participação dos envolvidos e comparecimento de representantes da Anpof, Capes e Crub, além de membros do governo e das políticas públicas atuais, o que se revelou pela qualidade dos trabalhos, das discussões e dos artigos publicados no livro e anais. A força política que surgiu do envolvimento dos participantes culminou na elaboração e aprovação de uma petição, intitulada “Carta de Londrina”, encaminhada pessoalmente aos conselheiros do CNE antes e durante a votação; ao ministro da Educação, Fernando Haddad, em audiência; e a todas as outras instâncias em que o ensino da Filosofia esteve colocado na ordem do dia. A petição contou como signatários com as entidades presentes no evento, os membros de cada fórum regional e todos os profissionais, alunos e simpatizantes da defesa

da volta da Filosofia nas escolas. A coordenação do Fórum Sul presente em Brasília tomou assento na reunião do CNE / CEB de junho último, em que apresentou a carta e a principal reivindicação dos seus signatários. A petição e a representação do fórum, naquele momento, tiveram caráter nacional e podem ser consideradas o primeiro gesto político de uma articulação nacional que reuniu todos os fóruns do País.

Podemos argumentar a favor da volta da disciplina de Filosofia nos currículos escolares da Educação Básica brasileira de vários modos. Um aspecto dessa importância é o fato de, na atualidade, nos depararmos cada vez mais com a necessidade de termos instrumentos cognitivos para pensar sobre o pensar, ou seja, para estarmos aptos à reflexão e à atividade filosófica. Neste caso, conceberíamos a Filosofia e o seu estudo numa acepção ampla, como um conhecimento capaz de se voltar a qualquer objeto de natureza exterior ou interior ao próprio sujeito, permitindo que este alcance a fundamentação deste objeto por um lado, e por outro, capacitando-o a lançá-lo num contexto mais abrangente, com vistas a sua compreensão e problematização. Em outras palavras, aprender a transitar nos variados domínios do conhecimento humano, que são estudados ao longo da Educação Básica, tanto quanto inseri-los no contexto histórico, político-econômico e cultural, são habilidades indispensáveis para um futuro sujeito político autônomo capaz, antes de tudo, de ter consciência da própria existência e do mundo que o cerca.

Para mantermos com seriedade aquilo que tanto reivindicamos, mais importante do que assegurar o contexto legal da obrigatoriedade da disciplina é sua consolidação nos currículos escolares. Caso as universidades permaneçam alheias à sua responsabilidade social com os futuros profissionais e a formação continuada daqueles que já são professores – por meio de cursos, eventos, projetos de extensão – poderemos ter que outra vez lamentar profundamente a retirada da disciplina dos currículos.

Neste momento, é inegável que embora as universidades não tenham efetivamente abarcado estes interesses e não estejam, portanto, no centro da responsabilidade pela conquista, os contextos estaduais quando observados revelam que a decisão nacional encontra um cenário altamente favorável, com dezenove estados tendo já implantado Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias e dois como disciplina optativa. Este quadro configurou-se a despeito do contexto da legislação nacional que havia e da

resistência de grande parte dos professores de Filosofia do ensino superior. Ocorreram múltiplos movimentos, espontâneos ou organizados, contínuos ou interrompidos, que puderam, cada qual a seu modo, culminar em conquistas pontuais ao longo do tempo, gerando um espectro de ação mais amplo, inspirando outros em diferentes graus de mobilização à mesma conquista. Este foi o caso do Fórum Sul Brasileiro, que cada vez mais tem conquistado adeptos no interior das universidades e assim contribuído para a mudança da realidade desses cursos.

Um problema que precisaremos enfocar e solucionar é o que diz respeito aos professores que atualmente não possuem formação superior em Filosofia. As consequências, neste caso, poderão ser negativas, ameaçando inclusive a consolidação da disciplina. Segundo dados da secretaria da educação básica (SEB / MEC) existem 10.452 professores de Filosofia na rede pública. De acordo com o Censo Escolar de 2005, existem 23.561 escolas de Ensino Médio, sendo 16.570 públicas e 6.991 privadas. Estes dados nos oferecem uma noção do desafio que teremos pela frente. A rede estadual de ensino, em geral, é responsável pela oferta do ensino médio, contexto em que a participação das escolas particulares, proporcionalmente, também se amplia. Atualmente, alguns Estados da federação passaram a promover concursos públicos para contratação de professores efetivos de Filosofia, como foi o caso do Paraná e de São Paulo, o que permitiu que a disciplina tivesse, de maneira efetiva e obrigatória, espaço nos currículos escolares, sobretudo em nível médio.

A presença da disciplina de Filosofia nos currículos escolares da Educação Básica brasileira envolverá todos esses aspectos necessários a sua efetiva consolidação. Os fóruns regionais e a criação de um Fórum Nacional de Filosofia e Ensino, tomando para si esta tarefa, será um valioso instrumento para que alcancemos este propósito.

Em algumas universidades públicas, a Filosofia integra o concurso vestibular mesmo antes da aprovação da obrigatoriedade do seu ensino em 2006. Este é outro aspecto que contribuiu para a introdução paulatina da disciplina nas escolas públicas e particulares, em certas regiões do País. Em geral, o momento da inclusão da Filosofia nos vestibulares esteve ligado a uma tentativa de reformulação geral do concurso, que deixaria de selecionar os candidatos pelo êxito na assimilação mecânica de conhecimentos fragmentados, expressos principalmente por meio da memorização, passando a se

exigir um resultado satisfatório em questões que envolvessem interpretação, análise, estabelecimento de relações, capacidade de contextualização e, por fim, a expressão de ideias claras de maneira crítica e reflexiva. Esta concepção pedagógica norteou o enfoque e a organização temática de algumas provas. A inserção da disciplina de Filosofia, na ocasião desta implantação, esteve em consonância com o desenvolvimento das habilidades e competências requeridas do aluno egresso da Educação Básica, previsto no texto da LDN e das DCNEM, a partir de 1998, conforme expusemos anteriormente, e dos PCN e das OCN.

Existem algumas razões apontadas pelos críticos à introdução da disciplina nas escolas públicas como justificativa a esta tomada de posição. Neste momento, gostaríamos de nos ater a uma delas, pela sua natureza filosófico-política e por figurar na cena de um debate mundial da atualidade. Um dos pontos levantados pelos críticos, que pretendemos destacar, é a suposta insuficiência de profissionais para atender à demanda recente de novos postos de trabalho na rede de ensino. Os cursos superiores de Filosofia no país existem basicamente em três diferentes tipos de formação ou habilitação, a saber: licenciatura (formação de professores); bacharelado (formação de pesquisadores); seminarísticos (preliminares à formação de lideranças clericais). Para atendermos à necessidade nacional de professores para o Ensino Médio, os cursos superiores de licenciatura em Filosofia devem ampliar a oferta de vagas e melhorarem sua qualidade.

Não é mais possível que uma parcela dos professores desses cursos mantenha-se alheia à profissionalização de seus alunos, futuros professores de Filosofia. Cabe lembrar que tais cursos sofreram modificações significativas a partir de 2002, quando da publicação das *Diretrizes para a Formação de Professores, a partir das Resoluções do CNE 01 e 02 de fevereiro de 2002*, que determinou o acréscimo de horas de Práticas de Ensino e de Estágio Curricular Supervisionado, de forma que tais cursos assumissem efetivamente sua condição de formadores de professores para a escola básica. Gradativamente, então, passou a ocorrer, ainda que timidamente, um claro investimento e interesse político na questão do ensino no interior desses cursos superiores.

Poderíamos então, fazer as seguintes questões: “Qual é o perfil do egresso dos cursos superiores de Filosofia no país?” E a seguir, o que se desdobra desta primeira indagação: “Como seria a atuação deste egresso como professor de filosofia nas escolas da educação básica?” Responder a estas questões

torna possível que tratemos a legislação de modo crítico e responsável, propondo a conservação, alteração ou ainda a supressão. A legislação que prevê a existência da disciplina traz consigo a obrigação, que recai sobre os cursos superiores de Filosofia, de atenderem à demanda de professores, o que em sentido quantitativo é mais simples, bastando a ampliação de vagas e de cursos, incluindo aqui a educação a distância como modalidade possível, ainda que seja um tema não consensual entre professores e pesquisadores da área. O principal problema que os cursos superiores enfrentam é assegurar uma formação de professores que os prepare, não só em erudição e repertório filosófico-conceitual, mas também como profissionais do ensino. Tal formação passa a exigir que os cursos de licenciatura em Filosofia constituam novas práticas formativas, que ultrapassem modelos pautados na exposição do professor, na escuta do aluno e na retenção de informações.

2. A disciplina Filosofia no contexto da norma

Em 5 de agosto de 1998 foi publicada, no Diário Oficial da União, a resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. O documento é de cunho normativo e obrigatório, e estabelece uma nova concepção de Ensino Médio, à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, bem como uma inovadora concepção curricular, voltada para áreas de conhecimento que buscam, entre si, interdisciplinaridade, contextualização, criticidade e promoção da autonomia dentro da diversidade pertinente ao nosso país. Não queremos ocupar esse espaço com uma análise pormenorizada destas Diretrizes, mas, tão somente, explicitar o lugar da Filosofia e de seu ensino no documento oficial. Nesse caso, queremos destacar o *Artigo 10*, que versa sobre a organização do currículo do Ensino Médio em bases de áreas do conhecimento, e os *Artigos 2º e 3º*, que rezam, respectivamente, sobre os valores e os princípios do currículo do Ensino Médio. Sublinhamos que elegemos, cirurgicamente, esses artigos por estarem explícitos neles a nomenclatura conceitual filosófica, além de explicitar áreas de saber e digressão reflexiva da Filosofia.

Para além do conteúdo normativo, as Diretrizes apontam princípios éticos, estéticos e políticos¹ (com a finalidade de contemplar os valores apresentados na LDB – respeito ao bem comum e à ordem democrática, vínculos de família, laços de solidariedade, tolerância recíproca além do interesse social)², que, não somente subsidiem, mas que se façam presentes na prática administrativa do sistema de ensino, na convivência escolar, nas situações de ensino/aprendizagem, na organização curricular, além de iluminar a formulação e implementação de políticas educacionais. Emergem, das Diretrizes, os princípios que devem envolver todos os implicados na experiência educativa, e constituem-se numa: a) Estética da Sensibilidade que estimule a inventividade, a curiosidade e o inusitado na experiência educativa, bem como a formação de subjetividades abertas à inquietação, à incerteza, à imprevisibilidade e à diversidade, além de valorizar a liberdade responsável nos diversos lugares do mundo humano; b) Política da Igualdade que, em primeiro lugar, reconheça e respeite os direitos humanos necessários para a prática do respeito ao bem comum e da igualdade de acesso aos bens sociais e culturais, que busquem e pratiquem a responsabilidade no âmbito público e privado, bem como o combate a todas as formas discriminatórias; c) Ética da Identidade que constitua subjetividades sensíveis e igualitárias que pratiquem o humanismo, o respeito pelo outro e incorpore em suas ações na vida profissional, social, civil e pessoal a solidariedade, a responsabilidade e a reciprocidade. São princípios que refletem um grau singular de profundidade reflexiva e amadurecimento educacional que tornam as Diretrizes um documento particularmente profícuo em conteúdo, transcendendo a aridez burocrática da forma. Há que se destacar que esses princípios, presentes no Artigo 3º das Diretrizes, trazem para o âmbito do legal instituinte, normativo, uma gama

1 Art. 3º: Para observância dos valores mencionados no artigo anterior, a prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de política educacional, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de ensino aprendizagem e os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos.

2 Conforme Artigo 2º das Diretrizes, que reza: A organização curricular de cada escola será orientada pelos valores apresentados na Lei 9.394, a saber:

I – os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II – os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca.

de conceitos densos, profícuos, porém férteis balizadores da cultura humana que são típicos do universo filosófico. *Estética, Política e Ética* são princípios de forte inspiração filosófica, para não falar de *diversidade, identidade, imaginação, liberdade, responsabilidade, moral, humanismo e respeito*, dentre outros, que conotam o universo conceitual/reflexivo da filosofia. Acreditamos que a aridez da lei não incorpora somente a linguagem filosófica, mas, para além disso, traz para o “chão da escola” e para as práticas cotidianas uma preocupação com a formação do humano em suas diversas faculdades, preocupação essa típica de todas as filosofias da educação. Conceber o humano como centro e não somente como resultado da educação, transcendendo, assim, a ênfase no cognitivo, no acúmulo de informações, na repetição padronizada, além de superar uma concepção de escola tutelar e não fomentadora da autonomia singular de cada um, é, de fato, um projeto filosófico de educação.

No que tange ao ensino de Filosofia, em especial a organização curricular do ensino médio, as Diretrizes não definem disciplinas específicas, mas áreas de conhecimento, particularmente naquilo que nela se denominou de base nacional comum. Nesse caso, os conhecimentos que tangiam a dimensão da formação humana, e aqui a Filosofia, dentre outras, poderiam fazer parte da área denominada de Ciências Humanas.

As diretrizes inovadoras, ao proporem a organização curricular por área de conhecimento, objetivam a formação do jovem a partir de princípios pedagógicos de *Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização*³. A proposta curricular do chamado novo Ensino Médio objetiva superar a compartimentalização do conhecimento em disciplinas estanques e autossuficientes. A proposta emerge com o horizonte em que os conhecimentos se concatenam entre si, superando as fronteiras epistemológicas que são sempre tênues. Nesse caso, os conhecimentos vinculados na formação do jovem devem sempre ser contextualizados, em si, mas também para além de si mesmo, em um cenário de diversidade de saberes, de forma que o aluno pontue o cenário diverso de emergência do conhecimento e transcenda esse cenário em direção ao seu mundo circundante. Assim, os saberes socializados nas áreas de conhecimento que organizam o currículo

3 Conforme Artigo 6º, que reza: Os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização, serão adotados como estruturadores dos currículos do ensino médio.

do ensino médio se diluem no mundo da vida do aluno num movimento em que a materialização dos saberes ocorre na resolução de problemas, por exemplo, ou na concretização de competências e habilidades, dentre outros possíveis.

A base nacional comum dos currículos do ensino médio deve, conforme as Diretrizes, estar organizada a partir de três áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias⁴. Das três áreas de conhecimento, é a das Ciências Humanas e suas Tecnologias que nos interessa, pois é nesta que a Filosofia foi situada perante a organização epistemológica das ciências⁵. Essa área do conhecimento prevê habilidades e competências que permitem ao educando uma série de ações – cognitivas, éticas e políticas – balizadoras para a construção de jovens conscientes, críticos, autônomos e atuantes nas esferas política, social, familiar e civil. Muitas dessas ações, que a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias prevê formar no educando, encontram na filosofia sua morada, como, por exemplo, as alíneas “a”, “d” e “e” do inciso III do artigo 10⁶. Educar objetivando instituir competências e habilidades de compreensão dos elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e dos outros; compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-os aos direitos e deveres da cidadania e à justiça; traduzir o conhecimento sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em indagações de problemas ou questões da vida pessoal significa estabelecer um diálogo aberto com as tradições filosóficas que tem

4 Conforme artigo 10º, Incisos I, II e III das Diretrizes Curriculares Nacionais do ensino médio.

5 É após a Revolução Científica do século XVII, com a emergência das ciências da natureza e do nascimento das ciências humanas no século XIX que se configurou a nova organização epistemológica das ciências, em ciências da natureza e biológicas, exatas, aplicadas e humanas, e que substituiu a organização do conhecimento estabelecido por Aristóteles, no século IV a.C.

6 a) Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e dos outros. d) Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos. e) Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.

na metafísica – o que é o ser, o que o constitui, a dicotomia ser/existência – na antropologia filosófica – o que é o homem, em que constitui sua existência, quais suas faculdades, o que é identidade/alteridade – e na filosofia política e ética – em que consiste o justo, o que é o bem e mal. Numa pequena reflexão sobre a tipologia de sujeito e as habilidades e competências necessárias para a execução de ações previstas como tarefa formativa do sujeito no ensino médio, observamos um território absolutamente fértil para o exercício da reflexão e do conceito filosóficos. A geografia da formação do cidadão proposta nas Diretrizes permite os mais diversos territórios conceituais como lugares de vinculação de discursos portadores de saberes necessários à construção dessa tessitura educativa elencada nas Diretrizes.

De fato, o território conceitual da Filosofia, com o seu legado de ser um dos pilares da arquitetura da civilização ocidental, é um lugar bastante profícuo para a emergência dos discursos e saberes filosóficos que vão ao encontro ao projeto formativo e da tipologia de sujeito elencadas nas Diretrizes. Assim, a reflexão filosófica, sedimentada nos mais de dois mil e quinhentos anos de história da filosofia, é um lugar teórico/conceitual gestador de ações de um sujeito virtuoso, ético e político, ciente de seu lugar e sua responsabilidade na vida pública⁷.

Na escrita da lei, *stricto sensu*, a Filosofia é mencionada no parágrafo 2º do Artigo 10º, com a seguinte redação:

§ 2º As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para:

- a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios;
- b) Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Como se observa, trata-se de uma referência feita de forma lacônica e imprecisa sobre o lugar da filosofia na formação dos jovens, porém, absolutamente precisa naquilo que se espera como papel da filosofia. Se o documento das Diretrizes não diz que lugar do território a filosofia ocupará na arquitetura curricular do ensino médio – como disciplina ou componente curricular

7 A referência é com o sentido de político dado pelos gregos em seu período clássico, como aquele sujeito que, não somente habita a *polis*, mas que pertence a ela, de forma que o público e o privado, o sujeito e o coletivo estabelecem uma relação de mútua constituição e responsabilidade.

– ele é explícito naquilo que se espera da filosofia, qual seja, formar nossos jovens para o exercício da cidadania. Nesse enunciado definem-se as fronteiras da filosofia num movimento de especificação, que vai da área de saber da filosofia – ética e política ganham força em detrimento da metafísica, por exemplo, pois elas vinculam discursos com saberes importantes para a reflexão em torno da cidadania – até as filosofias com reflexão mais amadurecida sobre a cidadania – como ficam, por exemplo, as diversas filosofias absolutamente críticas ou desconstrutivas do ordenamento social/político? Ao dizer o que se quer da filosofia – conhecimentos necessários para o exercício da cidadania – as Diretrizes acabam por fazer um movimento antifilosófico na medida em que institui nela a heteronomia comprometedora, para não dizer dilaceradora daquilo que está no cerne nascituro da filosofia, ou seja, sua autonomia de pensamento e produção de conhecimento e sua universalidade territorial de pensamento. Aqui emerge a possibilidade da filosofia como serva do Estado, ou seja, que esteja a serviço de um projeto conceitual de vida ética e civil, cuja linha fronteira entre a autonomia e a heteronomia filosófica, entre uma diversidade ética da filosofia aberta e desterritorializada e os moralismos dogmáticos é absolutamente tênue⁸.

Por outro lado, ao não definir a forma como a filosofia deve ser inserida nos currículos do ensino médio de modo a produzir o fim – exercício da cidadania – as Diretrizes estão absolutamente acordadas com seus princípios genealógicos de abertura curricular na busca pela experiência educativa interdisciplinar. Ora, o modelo curricular disciplinar compromete de forma importante a condensação de conhecimentos necessários na formação das competências e habilidades propostas nas Diretrizes. Nesse caso, a organização em forma de áreas de saber permite o estatuto dialógico entre os saberes e dá a cada sistema educacional e a cada unidade escolar abertura para formas

8 A história possui vários exemplos dos usos atribuídos à filosofia. Em particular, destacamos o uso da filosofia na Idade Média quando sua tarefa foi igualmente definida como projeto de vinculação entre a fé e a razão, ou de demonstração racional dos dogmas cristãos. Refiro-me aqui à expressão *philosophia ancilla theologiae* (a filosofia é serva da teologia) como um *modus operandi* da filosofia na Idade Média. De fato, não se quer defender uma filosofia neutra, mesmo porque não há neutralidade de pensamento ou de reflexão, e todas as filosofias se constituem em perspectivas, em visões de mundo, porém, o alerta se levanta para a forma de apoderação do discurso filosófico que, no caso de uma filosofia serva, emerge como apoderação de determinados discursos filosóficos e o contingenciamento de outros discursos e, conseqüentemente, a transformação da autonomia filosófica em heteronímia.

de organização curricular. Nesse caso, a proposta das Diretrizes de romper as fronteiras do saber disciplinar, estabelecendo um território aberto para as áreas de conhecimento, remete para a ação de organização curricular uma demanda política e econômica, para além da pedagógica, para os modelos e as formas com que os saberes serão organizados no currículo escolar. Apesar das Diretrizes não fecharem nesse aspecto, ainda, maximamente, os currículos das escolas estão estruturados em disciplinas, de forma que ao se definir quais disciplinas e a carga horária que irá compor cada área de conhecimento, as escolhas obedecem não somente a um critério pedagógico, mas econômico e político. Ou seja, definir, por exemplo, que na área de conhecimento de Ciências Humanas e suas tecnologias haverá a disciplina de História, de História da África, de História das Religiões, ou mesmo a disciplina de Política, trata-se de escolhas com foro não somente pedagógico, mas, principalmente político e econômico.

A filosofia tem seu teto nas Diretrizes, na medida em que ela não é excludente de saberes. Além disso, seus princípios norteadores e a indicação de habilidades e competências requerem e chamam para o diálogo o território conceitual da filosofia como um lugar profícuo para sua materialização. Por isso, a forma como a filosofia se fará presente nos currículos das escolas é um debate para além do pedagógico e do jurídico/legal e muito mais político e econômico, para não dizer também filosófico. Emergem muitas críticas às Diretrizes, bem como à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, particularmente pelo fato de afirmarem, categoricamente, que a filosofia é um saber importante para o exercício da cidadania. Porém, ao não definirem a forma, o enunciado torna-se absolutamente vago e sua operacionalização – proporcionar subsídios para o exercício da cidadania –, comprometida. Nessa crítica, afirma-se que as Diretrizes jogam a filosofia numa vala comum de saberes, ditos importantes, mas não operacionalizados ou instituídos. De fato, a garantia de vinculação de conhecimentos necessários para o exercício da cidadania, afirmam as críticas, seria possível com a garantia de um espaço de tempo, de lugar com o agente educador definido, ou seja, com uma disciplina e tudo o que com ela acarreta: definição de carga horária, definição da seriação em que ela se fará presente e com o professor subsidiado por parâmetros ou orientações curriculares.

Outra crítica estabelecida a este documento aponta para certa ambiguidade presente nas Diretrizes no sentido de que indica a necessidade vital,

diga-se de passagem, da filosofia na formação dos jovens. Porém, a não definição da forma seria uma premissa que anularia, ou colocaria no vazio a importância da Filosofia. Ora, sabemos que ambos os argumentos são procedentes, uma vez que a definição do formato disciplinar é ainda vigente nos currículos das escolas de ensino médio, além do que muitos currículos, em específico, as disciplinas e os conhecimentos vinculados em cada disciplina, são balizados pelos processos seletivos das principais universidades do País⁹. Isto significa que o programa do vestibular, previamente definido pelas universidades, acaba por influenciar, de forma decisiva, nas disciplinas e nos conhecimentos vinculados no ensino médio. Trata-se de fato, de uma anomalia, pois, a rigor, deve ser o conteúdo do ensino médio o balizador dos vestibulares.

A despeito desses argumentos, o espírito das Diretrizes é quebrar, conforme já foi dito, com a estrutura disciplinar das escolas, instaurando o princípio da interdisciplinaridade e da contextualização, entre outros. Isso acarreta uma questão bastante interessante, na medida em que a introdução da disciplina Filosofia demandaria, esse é o espírito da lei, um trabalho de conscientização de seu papel e de sua importância, bem como a construção de argumentos que demonstrem que a Filosofia, de fato, contribui decisivamente, entre outras coisas, para o exercício da cidadania. Trata-se da construção de uma cultura filosófica nos sistemas de ensino, ou seja, a propositura de que a filosofia é parte fundante da constituição humana, portanto é imprescindível a todo processo formativo presente nas escolas. O problema de fundo é que a construção dos currículos, conforme já anunciamos, obedece a lógicas diversas, sejam elas de caráter político, econômico ou mesmo pedagógico, o que, em muitas situações, compromete o lugar da filosofia nas escolas.

9 Nos últimos anos, muitas universidades públicas e algumas particulares optaram por introduzir em seus vestibulares a prova de filosofia. Esse processo acabou por instaurar um movimento no ensino médio de introdução da disciplina de filosofia nos currículos além de se procurar afinar os conhecimentos exigidos no programa do vestibular com os conteúdos do ensino médio. Citamos em particular o exemplo da Universidade Federal de Uberlândia, uma das primeiras universidades federais a introduzir a prova de filosofia no vestibular. Podemos sublinhar, com isso, que a definição curricular do ensino médio obedece, de fato, a lógica bastante diversa do particularmente pedagógico.

3. Orientações curriculares para o ensino médio – conhecimentos de filosofia: algumas considerações

O documento das Orientações Curriculares para o Ensino – Ciências Humanas e suas Tecnologias - Conhecimentos de Filosofia (OCN-Filosofia) – foi publicado pelo MEC em 2008. Retomando e avançando os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNEM (1999), realizou a revisão de alguns conceitos no sentido de adequá-los à especificidade do ensino da filosofia e avançar nas proposições/orientações.

A qualidade do documento está em não oferecer indicações “milagrosas” para os professores de Filosofia, mas em propor uma reflexão sobre sua presença e sua forma de desenvolvimento no currículo do Ensino Médio e, também, sobre os problemas que ocorrem no espaço da Escola Básica brasileira. Não deixou de destacar as questões relativas aos alunos do Ensino Médio, que como jovens/adolescentes, vivem seu tempo de escola, na maioria das vezes, a ela resistindo. Na tentativa de orientar para a produção de relações de sentido na aula de filosofia, as OCN-Filosofia afirmam que a aula deve implicar exercício de pensamento filosófico, desenvolvimento de habilidades próprias dessa atividade, imbricadas com a tradição filosófica, com a História da Filosofia.

3.1. FILOSOFIA – UM PROBLEMA FILOSÓFICO

O documento inicia reafirmando a necessidade da obrigatoriedade da Filosofia como disciplina no Ensino Médio e destaca a crescente presença da reflexão filosófica em debates variados na sociedade atual. Constata, pois, a emergente visibilidade da Filosofia em nosso contexto brasileiro. Entretanto, não manifesta ingenuidade ao reconhecer que não basta tornar a Filosofia disciplina obrigatória no Ensino Médio, mas que é preciso avançar na efetivação da qualidade da Escola Básica em geral. Tal qualidade almejada, enfatizamos, somente terá condições de efetivar-se se ocorrer o reconhecimento do ofício de professor, a melhoria de suas condições de trabalho,

de seu salário, assim como das condições materiais da escola e de todos os recursos necessários, como bibliotecas, materiais didáticos, aliados às novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs).

Ao tratar da identidade da filosofia, o documento afirma que o termo encobre vários sentidos. A pergunta – *O que é Filosofia?* – é um problema filosófico e, por isso, cada professor de Filosofia deve responder a essa pergunta baseado nos conceitos pelos quais elabora seu pensamento. “*Cada resposta está comprometida com pontos de vista eles próprios filosóficos*” (OCN-Filosofia, 2008, p. 21). É necessário, pois, nomear as características do filosofar, tais como: ponderar os conceitos, solicitar considerandos, quebrar a naturalidade com que usamos as palavras, fazer perguntas de segunda ordem.

A Filosofia, embora seja considerada na sua multiplicidade de ideias, conceitos e sistemas, tem uma universalidade que a diferencia dos outros saberes e da ciência. O exercício filosófico exige a justificação em “boas razões e bons argumentos” e o documento define a atividade filosófica como um “voltar atrás”, como reflexão, que comporta dois momentos: o momento da reconstrução racional e o momento da crítica.

Esta definição da atividade filosófica certamente é uma entre outras possíveis. Deleuze & Guattari no livro *O que é filosofia*, afirmam:

Vemos ao menos o que a filosofia não é: ela não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação, mesmo se ela pôde acreditar ser ora uma, ora outra coisa, em razão da capacidade que toda a disciplina tem de engendrar suas próprias ilusões, e de se esconder atrás da névoa que ela emite especialmente (1992, p. 14).

A filosofia é então, criação de conceitos, por isso, “De fato, o que importa é retirar do filósofo o direito à reflexão ‘sobre’. O filósofo é criador, ele não é reflexivo” (DELEUZE, 1992, p. 152).

Importa então, destacar que as OCN-Filosofia sinalizam que cada professor pode construir sua proposta de aula, a partir de sua “sua opção por um modo determinado de filosofar que considere justificado” (idem, p. 24) e assumir uma definição para a atividade filosófica. Sobre o termo *Cidadania*, o documento enfatiza que este deve ser considerado a partir da própria filosofia e não de um conjunto de informações doutrinárias que seriam memorizadas como um hino patriótico. Considera criticável justificar a presença da Filosofia nos currículos da Escola Básica por se configurar como um

instrumental para a cidadania. A formação para a cidadania é enfaticamente afirmada como finalidade de toda a Educação Básica, construída por todas as disciplinas e não de responsabilidade de algumas disciplinas como a Filosofia¹⁰. Por isso, o documento pergunta pela *contribuição específica da Filosofia em relação ao exercício da cidadania para essa etapa da formação*. E a resposta indica que tal contribuição é vinculada ao desenvolvimento da capacidade de argumentação, de leitura e de escrita, ou seja, da natureza argumentativa da Filosofia que, no entanto, não se desprende de sua tradição histórica.

Apresentando estas referências, o documento indica como um dos objetivos da aula de filosofia, o desenvolvimento da capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica dos alunos, a partir do contato e interpretação de textos filosóficos e não filosóficos, emitindo posições justificadas. Outros objetivos poderiam ser indicados por nós, como a construção/reconstrução de conceitos, a partir da capacidade que os alunos adquirem de estabelecer relação entre a filosofia produzida, seu tempo, suas questões – a vida.

Há, no documento, uma ênfase à aprendizagem significativa dos alunos. É recusado um tipo de ensino que prioriza a apresentação, pelo professor, de informações, ideias e sistemas filosóficos, com o objetivo de desenvolver apenas a habilidade de memorização por parte dos alunos. Ao contrário, a aula de filosofia defendida no texto da OCN-Filosofia deve se constituir como forma de “apoio para a vida” dos jovens alunos, dando-lhes condições de analisar e compreender os diferentes discursos, a partir de um sistema básico de referências e, ao mesmo tempo, assumir uma prática questionadora diante das variadas situações que vivenciam. Certamente que um dos objetivos da disciplina filosofia deve ser o enriquecimento intelectual do aluno, mas há outros também importantes, como “desenvolver no aluno a capacidade para responder, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, às questões advindas das mais variadas situações” (idem, p. 29).

10 Cf. o texto **Podem a ética e a cidadania ser ensinados?**, do professor José Sérgio Carvalho, da Faculdade de Educação da USP, publicado em 2004.

3.2. SOBRE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES EM FILOSOFIA

A defesa de um ensino que desenvolva habilidades e competências nos alunos visa superar uma concepção de ensino enciclopédico. O documento procura fazer uma distinção entre a noção de competência presente nos documentos do Banco Mundial, que está atrelada ao mundo do trabalho e tem como característica importante a flexibilidade¹¹ e a noção de competência inerente à atividade filosófica, que deve ser desenvolvida na aula de Filosofia. O documento demonstra esse cuidado ao afirmar que “a noção de competência parece vir ao encontro do labor filosófico” (idem, p. 30).

A produção bibliográfica no campo educacional acerca da incorporação da noção de competência do mundo do trabalho no mundo da escola tem sido muito fértil, pois procura destacar as contradições e inconsistências geradas por tais perspectivas teóricas. Certamente que esta questão merece atenção especial de todos os envolvidos com o ensino, mas para os limites deste texto procuramos salientar a especificidade daquilo que é denominado competências/habilidades filosóficas. É preciso, no entanto, persistir na reflexão sobre o sentido que adquire um currículo se as competências/habilidades são consideradas o motor da eficiência social a ser desempenhada futuramente pelos alunos.

Então, a que habilidades o documento está se referindo quando trata da aula de filosofia no ensino médio? Segundo o texto, são “competências comunicativas, que parecem solicitar da filosofia um refinamento do uso argumentativo da linguagem, para o qual podem contribuir conteúdos lógicos próprios da filosofia, quanto competências, digamos cívicas, que podem fixar-se igualmente à luz de conteúdos filosóficos” (OCN-Filosofia, p. 30). É importante destacar, nesse âmbito, a ênfase no desenvolvimento de competências discursivo-filosóficas nos alunos.

11 A noção de competência tem sido transferida para o âmbito educacional da literatura sociológica, na qual é relacionada aos processos de reestruturação produtiva e as novas formas de organização do trabalho, cujo objetivo maior é satisfazer aos novos padrões de consumo propostos pelo mercado mundial.

A competência para a leitura filosófica é central na aula de filosofia. Mas o que seria uma leitura especificamente filosófica? Seria aquela na qual o aluno exercita sua habilidade de análise, de interpretação, de reconstrução racional e de crítica. Para que tal ocorra “é imprescindível que ele [aluno] tenha interiorizado um quadro mínimo de referências a partir da tradição filosófica, o que nos conduz a um programa de trabalho centrado primordialmente nos próprios textos dessa tradição, mesmo que não exclusivamente neles” [p. 31]¹². Vejamos os três grupos de competências e habilidades propostos para a aula de Filosofia:

1º) Representação e Comunicação

- Ler textos filosóficos de modo significativo;
- ler de modo significativo textos de diferentes estruturas e registros;
- elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo;
- debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes.

Nesse primeiro grupo estão articuladas as habilidades de leitura, escrita e argumentação oral, que têm a marca do exercício filosófico. É preciso pensar então, no espaço da sala de aula, em como organizar atividades que desafiem e exijam seu exercício, sua prática. Nesse caso, precisamos ainda avançar na criação destas, levando em conta os contextos e perspectivas filosóficas assumidas pelos professores.

2º) Investigação e compreensão

- Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.

Compreender os conhecimentos filosóficos articulados às ciências, às artes ou às literaturas implica que o professor faça, junto com seus alunos, o exercício de estabelecer conexões a partir dos problemas e conceitos que transitam nessas disciplinas. Cabe pensar a aula como o espaço de reconhecimento dos diferentes modos discursivos dessas disciplinas. Esta articulação pode ocorrer com a apresentação de um texto literário, de uma crônica ou de uma poesia como forma de *convidar* os alunos à aula, ou com uma imagem de obra de arte ou de um filme.

12 Cf. o texto do professor Franklin Leopoldo e Silva – História da Filosofia: centro ou referência?

3º) Contextualização sociocultural

– Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sociopolítico, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.

O desenvolvimento desta habilidade implica uma concepção de que a aula de filosofia não pode ser a exposição de autores, teorias, sistemas filosóficos, de forma que os alunos desenvolvam apenas sua capacidade de memorização. Vejamos o extrato abaixo:

[...] ela [a Filosofia] não pode ser um conjunto sem sentido de opiniões, um sem-número de sistemas desconexos a serem guardados na cabeça do aluno que acabe por desencorajá-lo de ter ideias próprias. Os conhecimentos de Filosofia devem ser para ele vivos e adquiridos como apoio para a vida, pois do contrário dificilmente teriam sentido para um jovem nessa fase de formação (OCN-Filosofia, 2008, p. 28).

Nesse caso, trata-se de conceber a aula como desafiadora para os jovens alunos desenvolverem a capacidade de pensar filosoficamente, produzindo questões que os mobilizam enquanto jovens da sociedade brasileira atual.

Embora a expressão *habilidade/competência* esteja muito associada ao âmbito do mundo do trabalho, como já afirmado anteriormente, podemos considerá-la, na aula de filosofia, como a atividade de pensamento, o exercício de pensar filosoficamente, e não da apresentação, apenas, das filosofias já pensadas ao longo da tradição.

A leitura do texto clássico de filosofia assume posição central nas OCN-filosofia. Esta é uma questão que merece um olhar cuidadoso, pois se trata de avaliar sua possibilidade e repercussão no contexto da aula de filosofia na escola pública brasileira. Talvez uma pergunta importante a ser feita seja esta proferida por Cornelli (2004, p. 191): “Como ler os clássicos da filosofia, fazer aproximar os alunos das fontes do pensamento ocidental sem matá-los de tédio?”.

Não podemos desconhecer que a escola contemporânea ainda prioriza a memorização dos conteúdos e a reprodução acrítica, por parte dos alunos, do saber transmitido pelo professor. Nesse contexto, destacam-se as dificuldades de produção de sentido pelos jovens alunos do ensino médio, que estão acostumados aos jogos eletrônicos, os quais lhes oferecem oportunidade de

controle em um mundo mais previsível, universo este que ainda lhes permite o uso da criatividade, de estratégias de enfrentamento dos obstáculos que se apresentam, bem como de sentirem-se os protagonistas e não os coadjuvantes.

As diferentes culturas juvenis também estão marcadas pelo contexto televisivo, o qual assumiu centralidade na sua vida cotidiana e tem provocado consequências na sua escolarização.

Acompanho cerca de 200 a 250 jovens adolescentes a cada ano, na faixa etária dos 15 aos 20 anos. A maioria destes estudantes é de classe média e um grupo minoritário provém de comunidades carentes da zona sul. Pouquíssimos são negros. A falta de familiaridade dos estudantes com a leitura e a escrita é insistentemente apontada pelos professores (XAVIER, 2004, p. 147).

Para Xavier (2004), esta falta de familiaridade dos alunos com a leitura e a escrita também apareceu nos resultados do PISA 2003, no qual os alunos brasileiros aparecem em 37º lugar na prova de leitura. Uma explicação apresentada para este fato seria o tempo que os jovens brasileiros passam em frente da televisão, em média quatro (4) horas diárias. Este é apenas exemplo de um elemento que compõe a condição cultural dos jovens contemporâneos, expressa nas culturas juvenis, definida por Pais (1993, p. 54) como “o sistema de valores socialmente atribuídos à juventude (tomada como conjunto referido a uma fase da vida), isto é, valores a que aderirão jovens de diferentes meios e condições de vida”.

3.3. SOBRE METODOLOGIAS

O último item das OCN-Filosofia refere-se à metodologia. Nele convergem as concepções que foram apresentadas e defendidas ao longo de todo o texto. Portanto, a pergunta sobre que tipo de aula desenvolver, como organizá-la, qual metodologia seguir, merece nossa atenção.

O documento não traz nenhuma indicação dogmática, nenhum receituário acerca de tal metodologia, mas chama a atenção para a defesa da aprendizagem significativa¹³ do aluno, do seu envolvimento na aula, da aprendi-

13 Aprendizagem significativa, segundo Ausubel, é o processo pelo qual uma nova informação (novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva à estrutura cognitiva do aluno aprendiz. Cf. Referências sobre o tema ao final.

zagem de habilidades próprias do fazer filosófico, da concepção de aula de filosofia estabelecendo conexões com a vida juvenil, com o entorno social, com as outras disciplinas escolares e seus diferentes discursos. Tais princípios foram colocados de forma clara e justificada no documento e, conseqüentemente, a metodologia considerada mais adequada deveria contemplar essa multiplicidade de conexões. A capacidade, portanto, de escuta do professor ao que é manifestado de diferentes formas pelos alunos na aula é uma condição importante, como ponto de partida para a aula.

No entanto, no Brasil, a metodologia mais utilizada nas aulas de Filosofia, segundo o documento, ainda é a *aula expositiva*, juntamente com debates ou trabalhos em grupo. É muito frequente, também, o uso de livro didático ou de apostilas. Esta prática não deve ser totalmente recusada, mas merece do professor um cuidado especial, para que com seu uso não abdique de sua condição de produtor de material didático e de criador de atividades em sala de aula, que respondam às condições e necessidades de seus alunos.

Embora se possa pensar na aula expositiva agregada ao diálogo com os alunos, no caso aula “expositiva dialogada”, é necessário atentar para o fato de que o desenvolvimento das habilidades filosóficas exige atividades específicas, cuidadosamente pensadas e elaboradas pelo professor, a serem realizadas pelos alunos ao longo das aulas de Filosofia. Também, no contexto da aula, o professor deve permitir-se a escuta do que nela se manifesta para incorporá-la ao trabalho filosófico.

A centralidade do texto filosófico é afirmada com ênfase pelas OCN-Filosofia, como já destacado anteriormente. Tal centralidade, entretanto, é amenizada com indicação do uso de textos de diferentes registros e com a valorização do exercício de pensamento filosófico dos alunos. Este exercício implica que os alunos desenvolvam as habilidades de leitura, de escrita e de análise filosófica, por exemplo. Os textos de outra natureza, como os literários e os jornalísticos, são considerados bem-vindos à aula de Filosofia.

Garantidas as condições teóricas já citadas, é desejável e prazerosa a utilização de dinâmicas de grupo, recursos audiovisuais, dramatizações, apresentação de filmes, trabalhos sobre outras ordens de texto, etc., com o cuidado de não substituir com tais recursos os textos específicos de Filosofia que abordem os temas estudados, incluindo-se aqui, sempre que possível, textos ou excertos dos pró-

prios filósofos, pois é neles que os alunos encontrarão o suporte teórico necessário para que sua reflexão seja, de fato, filosófica (OCN-Filosofia, 2008, p. 38).

Para o exercício desse tipo de aula, na qual, ao mesmo tempo, reportam-se os alunos à História da Filosofia, aos seus textos clássicos e a textos de outros registros, e indicadores do tempo presente, certamente que o professor precisa de um bom planejamento e capacidade, também de se colocar no movimento da aula, sem medo de, em algum momento, ter que abandonar o que foi previamente estabelecido. Cabe, certamente, ao professor, ser sensível às condições de sua escola e dos seus alunos para desenvolver sua proposta de trabalho ou, de outra forma, ter a sensibilidade da escuta ao que ocorre em sua sala de aula.

As OCN-Filosofia apresentam, por fim, duas atitudes, bastante previsíveis, que o professor de Filosofia pode tomar no desenvolvimento de suas aulas: a primeira delas seria “transpor para aquele nível de ensino uma versão reduzida do currículo da graduação e a mesma metodologia que se adota nos cursos de graduação e pós-graduação em Filosofia”. E a segunda seria aquela de, no desejo de tornar a Filosofia acessível aos alunos, “falseá-la pela banalização do pensamento filosófico” (p. 38). Nenhuma destas atitudes condiz com os princípios apresentados e defendidos ao longo do documento e, tampouco, com as ideias de qualificação do ensino público, da especificidade da disciplina Filosofia e de sua importância e sentido para os alunos do Ensino Médio, consensual para os envolvidos com a questão. Por fim, ressaltamos algumas ideias importantes do documento:

A didática do professor de filosofia deve ser concebida como uma didática filosófica, o que implica que o professor deva ser, também, responsável pela sua formação.

Mesmo sendo uma didática filosófica, o professor não pode dispensar a utilização de variados e valiosos materiais didáticos para ligar um conhecimento filosófico abstrato à realidade, inclusive ao cotidiano do aluno. Isso não significa abandonar a dimensão filosófica e a relação com a História da Filosofia.

Quando reconhece a nova condição juvenil de seus alunos e torna-se sensível a ela no desenvolvimento escolar, abre espaço para a reflexão acerca da relação do jovem com a escola na atualidade. Em direção oposta, em matéria do *Jornal Folha de S. Paulo* (7/01/2007), denominada *Desmotivação é o que mais tira os jovens da escola*,

consta que 40% dos alunos que deixaram de estudar apontaram falta de vontade para assistir às aulas. Traduzido de forma miúda esse dado indica que foram “1,7 milhão de jovens entre 15 e 17 anos (16% do total) a não estudarem em 2005”. Na mesma direção, Luz Maria Perez (apud DAYRELL, 2003, p. 173), consultora em educação do Unicef no Chile, relata a resposta dos jovens chilenos acerca de seu abandono da escola. A maioria, afirma ela, responde que é “pelo desinteresse e falta de motivação para o estudo”. Ainda sobre a matéria da Folha de S. Paulo, o repórter, após ouvir alguns educadores sobre o porquê das aulas serem consideradas “chatas” pelos alunos, conclui: “Disciplinas desconectadas do cotidiano dos jovens, escolas sem a participação dos alunos nas decisões do dia-a-dia, professores desestimulados e avaliações que terminam em reprovação, desmotivando o estudante após sucessivos fracassos”.

Outro elemento a ser destacado é a “cultura do desempenho” (SANTOS, 2004), presente no Ensino Médio e que se materializa nos índices atingidos pelos alunos nas disciplinas ou nas estatísticas obtidas nos vestibulares ou outros processos seletivos de ingresso no Ensino Superior. O Ensino Médio, então, disciplina todos os alunos em currículos cujo único objetivo ainda é a preparação ao Ensino Superior, mesmo que a maioria dos jovens não possa constituir este como um objetivo primeiro de sua vida.

Para Marília Sposito, as últimas décadas têm apresentado mutações sociais que exigem um olhar atento de estudiosos sobre a relação entre escola, cultura e sociedade. Especificamente sobre a relação que o jovem estabelece com a escola a autora constata:

o reconhecimento da perda do monopólio cultural da escola, e da educação escolar – apesar de sua especificidade e importância – tende a se transformar em uma cultura entre outras. Desse modo, os jovens percorrem vários espaços de trocas sociais para além da escola e esta não constitui a única possibilidade de sua presença no mundo para além da família (2004, p. 77).

Por isso, professores e comunidade escolar precisam reconhecer que a cultura social contemporânea tem se caracterizado pela diversificação, pela fragmentação, pelo consumo exagerado – *consumismo* – produzindo subjetividades juvenis que passam a resistir à escolarização e que cada vez mais têm dificuldades de nomear o sentido da escola, pois nela reconhecem apenas o

lugar do obsoleto, do passado, do antigo, portanto, distanciados do mundo da vida. Crianças e jovens colocam a televisão, o computador e outros artefatos culturais contemporâneos numa condição de centralidade em suas vidas, os quais produzem consequências importantes no seu processo de escolarização, mais especificamente, no desenvolvimento das aulas, no nosso caso, da aula de Filosofia.

4. Sobre a especificidade da disciplina Filosofia

Este momento de nossa história recente requer antes de tudo que voltemos nossa atenção para a caracterização da filosofia, que pode ser entendida como possuidora de certo campo epistemológico específico, capaz de justificar por si mesma sua pertinência e existência efetiva no contexto, ao menos do ensino médio brasileiro. Esta tarefa se impõe como necessária, sobretudo, quando observamos a breve história descrita no início deste texto: nas sucessivas vezes em que a filosofia foi colocada e retirada dos currículos brasileiros são notórias tanto a instabilidade quanto a diversidade de concepções sobre a natureza e finalidade deste ensino. Em suma, há uma diversidade, que no mínimo impressiona, quando o assunto é a tentativa de uniformidade no entendimento e nas definições que envolvem as respostas de “por quê”, “como” e “para que” a filosofia deve ser ensinada no ensino médio. Dito isso, o que somos forçados a reconhecer é que a despeito do contexto legal que recentemente a transformou em disciplina nas escolas, certo nível de fragilidade e incerteza paira sobre o assunto.

A acepção da palavra filosofia, ainda que esta já tenha sido por tantas vezes destacada, pode aqui ser novamente retomada. Trata-se talvez de realizarmos com isso a condição inicial para prosseguirmos em qualquer propósito que tenhamos com a filosofia em nossas vidas. É uma forma de realizarmos certa *atitude filosofante* que em nada mais consiste além da posição distante do objeto enfocado no intuito exclusivo de possibilitar sobre ele a reflexão.

Sendo assim, destaquemos desse modo preliminar o significado de Filosofia. Sabemos que a origem da palavra é grega, proveniente da associação de

duas outras palavras: *Philo* e *sophia*. A primeira, *philo*, derivada de *philia*, quer dizer amor fraterno e amizade e a segunda, *sophia*, tem o significado de sabedoria. Levando em conta esta junção, o significado da palavra Filosofia em seu sentido grego originário nos levaria ao amor ou amizade pela sabedoria. Neste contexto, o filósofo Pitágoras de Samos, que inventa a palavra *Filosofia* no século V a.C., identificou que a atitude filosófica é algo especificamente humano, pois somente os homens se relacionam com a sabedoria por desejo e amor, enquanto os deuses a possuiriam plenamente.

Desde então, pudemos constatar que esta atitude filosofante como condição humana se expressa, não em uma, mas em diversas filosofias, em cujo sentido, quando comparadas, ora corroboram entre si integralmente ou em certos aspectos, ora são de naturezas diametralmente opostas. A filosofia é, então, filosofias, o que impõe ao professor um preparo, quer no âmbito do repertório, demonstrado por uma sólida formação universitária no entendimento das principais correntes filosóficas, quer no esforço de assumir a sua perspectiva filosófica, sem, no entanto, negar todas as outras. O ensino de filosofia deve primar pelo conhecimento das distintas filosofias e, a partir delas, ou, mais precisamente, dos argumentos apresentados pelos diversos filósofos para a produção e resolução de um determinado problema, convidar o aluno a pensar com o autor e depois consigo mesmo e com os outros, num processo de busca inquietante e permanente de novas formulações filosóficas para um mesmo problema. Com isso se ensina filosofia com a atitude filosofante de se pensar filosoficamente.

5. Considerações finais

A Filosofia esteve, em muitas situações, no lugar de um hiato nos currículos das escolas de ensino médio do Brasil. Configurando-se como uma premissa importante na formação para a cidadania, como rezam os Artigo 36 da LDB e o Artigo 10 das Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, porém sem um território nos currículos, o ensino de Filosofia nunca se institucionalizou, de forma universal, nas escolas. Este lugar de hiato ocupado pela Filosofia foi resolvido com a assinatura da Lei 11.684, de junho de 2008 embasada pelo Parecer nº 38/2006 do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica, aprovado por unanimidade em 7 de julho de 2006. Com

essa Lei, a Filosofia se institucionalizou nas escolas de todo o Brasil. Além disso, a forma pela qual ela se institucionalizou foi, de fato, definida com o formato disciplinar. Cabe, aqui, fazer uma pequena digressão sobre esses dois aspectos definidos pela Lei 11684: a institucionalização da Filosofia e seu formato disciplinar.

Esta Lei que institucionaliza a Filosofia propõe alteração no Artigo 36 da Lei n. 9.394/96, que passa a vigorar com a inclusão da filosofia e da sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio¹⁴. Especificamente à filosofia, a LDB lhe atribui o importante papel de formadora desse modelo de cidadão. É prerrogativa da filosofia a formação do sujeito para o exercício da cidadania, conforme o artigo 36: “Domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Nesse caso, são os adjetivos elencados acima (criticidade, pensamento rigoroso, conscientização etc.), tidos como específicos da filosofia, que subsidiam a importância dela na educação média. O próprio Parecer 38/2006 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica situa sua análise do Mérito da Filosofia como disciplina a partir de referenciais éticos, em seu papel na formação de jovens cidadãos críticos e de seu compromisso na formação humanística: “[...] reitera-se a importância e o valor da Filosofia e da Sociologia para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas”. Observemos que já está previamente definida nesses documentos oficiais a finalidade à qual se presta a Filosofia: formação ética e humanística necessárias para o exercício da cidadania. Ora, como os documentos oficiais são normatizadores da rede de ensino, ou seja, estipulam princípios e parâmetros, estes refletirão na micropolítica escolar. Esses documentos oficiais são balizadores da regulamentação específica da filosofia nos respectivos Estados bem como nas escolas, de forma particular. Ora, a filosofia institucionalizada torna-se mais uma disciplina da grade curricular, inserida, portanto, nesta tessitura ideológica e nos discursos hegemônicos que se ramificam na vida social. A filosofia institucionalizada está sujeita a interferência dos discursos oficiais que refletem uma visão de mundo, um

14 Art. 1º. O art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

conjunto de valores, uma concepção de indivíduo e de sociedade, bem como um ideal de ser humano que deve ser formado.¹⁵

Sabemos que a Filosofia é um discurso poderoso, dada a sua diversidade de filosofias, que pode ser vinculado às mais diferentes perspectivas políticas, econômicas ou culturais. O discurso filosófico pode ser usado para promover a ideologia burguesa, do liberalismo, como também pode justificar a revolução do proletariado por meio da tomada de armas pelas suas mãos; pode adensar ideologias autoritárias e regimes fascistas como também democracias e repúblicas abertas e tolerantes; pode corroborar ou mesmo desqualificar diferentes perspectivas e conceitos religiosos; pode promover éticas da virtude, do respeito incondicional à lei e ao outro, tomando o ser humano como um fim nele mesmo, ou apresentar éticas da libertinagem, do egoísmo e do humano como um meio para fins particulares; pode apresentar discursos de defesa da igualdade humana ou da eugenia, da seleção dos melhores ou do domínio de um tipo humano sobre outro. O discurso filosófico permite essas diferentes visadas porque é um discurso plural e diverso. Além

15 Num estudo sobre o ensino da Filosofia nas escolas públicas do Distrito Federal, Pedro Gontijo e Erasmo Valadão já nos alertaram sobre determinada visada ideológica atribuída à disciplina da Filosofia presente em documento oficial. Segundo os autores um dos sentidos atribuídos pelos professores para o ensino da filosofia, define-o “como instrumento de doutrinação moral. Parece que seria papel da filosofia ajudar os alunos a ‘encontrarem o caminho’, levá-los a perceber como devem se portar moralmente. Parte-se de algumas concepções, por exemplo de cidadania ou de civilidade, como modelo e justifica-se sua primazia sobre outras concepções”. (GONTIJO, Pedro; VALADÃO, Erasmo B. Ensino de filosofia no ensino médio nas escolas públicas do Distrito Federal. In: Cadernos Cedec, vol. 24, nº 64, p. 296/297.) Ainda segundo os autores, “parece que muitos professores estão em sintonia com o que se espera da filosofia no Distrito Federal pelo expresso nos textos das diretrizes curriculares da Secretaria de Educação do Distrito Federal”. (GONTIJO, Pedro; VALADÃO, Erasmo B. Ensino de filosofia no ensino médio nas escolas públicas do Distrito Federal. In: Cadernos Cedec, vol. 24, nº 64, p. 297) “Isso é o que se ‘espera da filosofia’ no documento da Secretaria, que define valores e atitudes [...] que devem ser trabalhados na disciplina de filosofia, e entre eles, destaco o bem comum, os direitos humanos. Assim, segundo Gontijo e Valadão, “fica a impressão de que o que a Secretaria de Educação deseja com a filosofia no ensino médio seja, de certo modo, pouco filosófico e mais um processo de doutrinação ético. Quando enfatiza tanto o reconhecer, o valorizar e optar os aspectos acima citados, parece haver toda uma visão de mundo, de sociedade e de ser humano que coloca o papel da filosofia como aquela que possibilitará chegar ao que é o bem e o que é o certo. Expressados por certa visão de bem comum, de direitos humanos, de indivíduo autônomo, de desenvolvimento e de reflexão ética, pouco sobra espaço para uma crítica a estas concepções”. (GONTIJO, Pedro; VALADÃO, Erasmo B. Ensino de filosofia no ensino médio nas escolas públicas do Distrito Federal. In: Cadernos CEDES, vol. 24, n. 64, p. 297).

disso, o discurso filosófico permite interpretações diversas e apropriações diversas e plurais dessas interpretações.

Este alerta para o uso do discurso filosófico foi, com propriedade e vigor incansável, marcado a ferro em brasa por Nietzsche, em 1874, exatamente quando era professor na Universidade de Basileia, na Suíça. Naquele ano, Nietzsche apontou sua escrita a martelada para os perigos de a Filosofia ser institucionalizada pelo Estado, exatamente porque ela poderia ficar refém de um determinado discurso, com intenções e perspectivas próprias. Este seria um dos grandes perigos para a filosofia ao ser institucionalizada pelo Estado, na medida em que ela, uma vez no aparato do Estado, deveria reconhecer “[...] ao mesmo tempo tudo o que o Estado exige para seu bem: por exemplo, uma forma determinada de religião, a ordem social”¹⁶. No caso, colocar a Filosofia no aparato estatal significa correr o risco de situá-la dentro dos objetivos propostos pelo Estado, portanto, correr o risco de acolher determinado tipo de filosofia sintonizada com este sujeito cidadão e humanista. Uma vez institucionalizada, pode tornar-se tênue a fronteira da filosofia com os interesses do Estado, comprometendo sua pluralidade e diversidade discursiva, além da liberdade de operar a desconstrução dos discursos oficiais: “se aparecer um homem que efetivamente faça menção de ir com a faca da verdade ao corpo de tudo, até mesmo do Estado, então o Estado, porque antes de tudo afirma sua própria existência, estará no direito de excluir de si um tal homem e tratá-lo como inimigo seu”¹⁷. Se esse alerta vale para fins políticos, também vale para a institucionalização da Filosofia em aparatos religiosos ou científicos. É muito forte a presença da Filosofia em instituições confessionais ou para formação de lideranças religiosas, pois entendem a contribuição importante da Filosofia para a vida clerical, porém aqui também se torna tênue a fronteira de um ensino de Filosofia diverso e plural, de um ensino de Filosofia respaldado em interesses e visadas ideológicas. Aqui no aparato religioso, o discurso filosófico também está sujeito a apropriações de interesses particulares. Em nossa perspectiva, não se pode abstrair da Filosofia sua pluralidade e diversidade de discursos, por mais nobres que sejam

16 NIETZSCHE, Friedrich. III Considerações extemporâneas. Schopenhauer educador. (1999, p. 298).

17 Ibid., p. 298.

as intenções, como, por exemplo, vincular os conhecimentos de Filosofia necessários para o exercício da cidadania. Coadunamos, assim, com o alerta presente nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Filosofia, em que lemos: “ao lado de uma cautela excessiva, podemos encontrar passos por demais doutrinários que terminam por roubar à Filosofia um de seus aspectos mais ricos, a saber, a multiplicidade de perspectivas, que não deve ser reduzida a uma voz unilateral”¹⁸.

Nesse sinal de alerta que acendemos à luz das palavras de Nietzsche, o lugar do professor de Filosofia situa-se num território movediço e tensional, não somente porque a Filosofia institucionalizada pode ser apropriada e usada por discursos hegemônicos, sejam eles políticos, religiosos ou científicos, mas também porque a Filosofia é parte de todo aparato social. Ou seja, não advogamos a neutralidade da Filosofia porque, não há, de fato, discurso neutro. Nesse caso, o discurso filosófico marca, também, seu perspectivismo, sua visada ideológica; reflete uma visão de mundo que não é neutra. Além disso, seria errôneo defender um professor de Filosofia com postura igualmente neutra. Toda escolha entre a pluralidade e diversidade de filosofias feita pelo professor reflete sua perspectiva ideológica, sua visão do homem e do mundo, sem dizer, além disso, que a interpretação produzida pelo professor de Filosofia de determinado sistema filosófico reflete, também, sua visada ideológica e suas opções políticas. Este é o lugar movediço e tensional que o ensino da Filosofia e o professor de Filosofia encontram na institucionalização da Filosofia. Em síntese, não defendemos a neutralidade, seja da Filosofia seja do professor de Filosofia, mas condenamos um ensino de Filosofia que se rende aos interesses particulares – seja do Estado, de determinada religião, de determinada ciência ou mesmo de interesses caseiros de determinadas microrregiões. Advogamos, não obstante, um ensino de Filosofia maximizador da diversidade e a pluralidade de filosofias, um ensino de Filosofia aberto a *experimentações conceituais* que permitam ao estudante de Filosofia do ensino médio construir, de forma livre e autárquica, sua perspectiva, sua visada, sua ideologia e sua visão de mundo e de homem a partir da diversidade e da pluralidade de discurso filosófico.

18 OCN/Filosofia, p. 18.

Outro alerta que devemos apresentar nesta conclusão direciona-se para o lugar da Filosofia como disciplina no aparato escola. A escola é um espaço em que se propagam discursos normatizadores, discursos hegemônicos. A escola produz papéis, constrói subjetividades, define funções e tarefas socialmente produtivas a partir de certos referenciais valorativos; a escola vincula discursos que definem o que é certo e errado, bem e mal, define e propaga atitudes e comportamentos aceitáveis. Segundo Kohan e Waksman, a escola é “uma instituição de controle social e de formação de subjetividades, um dispositivo que normaliza e simultaneamente totaliza enquanto engloba, ou procura englobar, os que assistem a ela, naquilo que uma instância exterior determina como normal e sanciona como correto. Como tal, a escola produz e reproduz saberes e valores afirmados socialmente. Para isso se vale da complexidade do currículo...”¹⁹. Nesse caso, tomar a Filosofia como componente curricular, implica situá-la dentro dessa instituição escolar. Ela deve estar em consonância com outras disciplinas e com o Projeto Pedagógico da Escola, além de sujeitar-se ao aparato burocrático e de poder que rege nosso sistema de ensino. A filosofia institucionalizada está sujeita, então, a dispositivos e discursos que exercem um tipo de controle social, a processos de subjetivação, a valores que vinculam modelos de conduta, modelos de comportamento; a filosofia está, enfim, sujeita a discursos universais e totalizantes que formam e constroem cidadãos.

O currículo e o modelo disciplinar formam o procedimento, as engrenagens em que se opera na escola o controle e a construção de subjetividades. O currículo é um instrumento para “planejar cientificamente as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviasse das metas e padrões estabelecidos”²⁰. Se o currículo desempenha o papel de planejar e controlar as atividades pedagógicas, as disciplinas que compõem o currículo das escolas não desempenham um papel neutro. Assim, é por meio das disciplinas que determinados valores, ideologias e visões de mundo são apresentados aos alunos. Por trás do currículo sempre há interesses:

19 KOHAN, Walter; WAKSMAN, Vera. *Filosofia para crianças na prática escolar*, p. 85.

20 SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, António Flávio. **Currículo, cultura e sociedade**, p. 07.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas. O currículo produz identidades individuais e sociais particulares²¹.

O conhecimento vinculado nas disciplinas curriculares desempenha o papel de formar pessoas, produzir subjetividades e solidificar identidades, formando conceitos, valores, ideologias e visão de mundo. Segundo Goodson, “o currículo é construído para ter efeito sobre pessoas. As instituições escolares processam mais do que conhecimento, processam pessoas”²².

Há um modelo de humano que deve ser formado pela educação – expresso nos documentos oficiais – e para tal os componentes curriculares desempenham papel decisivo nessa empreitada. Ao estipular um modelo desejável de pessoa que deve ser formado por meio da educação, as disciplinas que compõem o currículo exercem um efetivo controle sobre os jovens, na medida em que exclui o diferente, modelando o ideal de sujeito para a sociedade. Segundo Tomás Tadeu, “na escola, considerou-se os componentes curriculares como o instrumento por excelência de controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola inculcar os valores, as condutas e os hábitos ‘adequados’”²³. É a partir dessas reflexões sobre o currículo que perguntamos pelo papel da filosofia como disciplina. Como garantir a pluralidade e diversidade de filosofias se ela encontra-se dentro do aparato escolar e, portanto, sujeita aos interesses subjacentes ao sistema? Seria papel da filosofia comprometer-se com este modelo de currículo que estabelece uma relação de poder? É papel da filosofia comprometer-se em formar um modelo de cidadão desejável? A LDB e as Diretrizes, ao estipularem uma finalidade específica para a Filosofia, a saber, conhecimento de Filosofia necessário para o exercício da cidadania, não estariam sujeitando a Filosofia a um papel específico, a uma tarefa cujos interesses seriam do próprio Estado, já que são documentos oficiais? Nesse caso, o currículo e o modelo disciplinar, e a filosofia como uma das disciplinas, estariam desempenhando

21 Ibid., p. 08.

22 GOODSON Ivor. **Currículo: teoria e história**, p. 10.

23 SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, António Flávio. **Currículo, cultura e sociedade**, p. 7. Ibid., p. 10.

seu papel de, conforme vimos, produzir subjetividades, processar pessoas, desempenhar determinado controle social. O nosso sinal de alerta direciona-se para práticas escolares em que a filosofia é utilizada como forma de doutrinação moral ou religioso, como espaço de propaganda política, como instrumento de alienação de pessoas, como conhecimento para autoanálise, autodescoberta, relaxamento mental ou para aconselhamento psicológico e existencial. Essas são práticas pouco filosóficas que difundem a Filosofia como um conhecimento poderoso para enfrentar problemas existenciais e para melhorar o homem e a humanidade. Esse alerta aqui explicitado vai ao encontro de uma preocupação presente nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Filosofia:

Não se trata, portanto, de a Filosofia vir a ocupar um espaço crítico que se teria perdido sem ela, permitindo-se mesmo um questionamento acerca de sua competência em conferir tal capacidade ao aluno. Da mesma maneira, não se pode esperar da filosofia o cumprimento de papéis anteriormente desempenhado por disciplinas como Educação Moral e Cívica, assim como não é papel da Filosofia suprir eventual carência de um ‘lado humanístico’ na formação dos estudantes²⁴.

Como a Filosofia está presente nos currículos do ensino médio sob o formato de disciplina, não está imune, portanto, aos pontos aqui levantados, a sua prática pedagógica pode emergir como um momento de leitura crítica, de reflexão, de análise e interpretação desse aparato social, desses valores, discursos e ideologias hegemônicas ou não, mas que constituem a tessitura social em que todos estão inseridos. A defesa que fazemos de um ensino de Filosofia que prime pela exposição, análise e interpretação dos conceitos filosóficos mais diversos e plurais possíveis; que prime pela referência à história da filosofia em sua diversidade plena como o território *prima facie* e por excelência em que se constitui a Filosofia; que prime pela referência e leitura dos mais diferentes textos filosóficos; que prime pela reflexão e escrita filosófica, se constitui num ensino de filosofia que forma pessoas para o exercício da cidadania, como também capazes de fazer uma leitura filosófica dos entornos sociais em que ele está vinculado, bem como uma análise e reflexão filosóficas sobre os discursos que compõem a tessitura social, sejam

24 OCN/Filosofia, p. 26.

eles discursos éticos, políticos, religiosos, científicos, estéticos. Trata-se de um ensino de filosofia como um território profícuo para a leitura crítica dos discursos e para a produção de textos e conceitos filosóficos que expressem o entendimento de si e do outro, a visão de mundo e a forma de pensar de cada estudante enquanto singularidade.

Referências

- AIRIAU, Paul. Cent Ans de Laïcité française. 1ère.ed. Paris: Presses de La Renaissance, 2005.
- AUSUBEL, D. P. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.
- BADINTER, Elisabeth et Robert. Condorcet, un intellectuel en politique. Paris: Fayard, 1988.
- Baubérot, Jean; Mathieu, Séverine. Religion, modernité et culture au Royaume-Uni et en France 1800-1914. Paris : Seuil. 2002, 314 p. (bibliogr., index) (coll. « Point Histoire »)
- _____. Histoire de la laïcité française. Paris: Presses Universitaires de France, 2000.
- CARTOLANO, Maria T. P. Filosofia no Ensino de 2o Grau. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1985.
- CARVALHO, José Sérgio. Podem a ética e a cidadania ser ensinados? In: CARVALHO, José Sérgio (org.) Educação, cidadania e direitos humanos. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 85-105.
- CONDORCET. Rapport de Condorcet. In: HIPPEAU, M. L'Instruction publique en France pendant la Révolution: discours et rapports de Mirabeau, Talleyrand-Périgord, Condorcet, Lanthenas, Romme, Le Peletier de Saint-Fargeau, Cales, Lakanal, Daunou et Fourcroy. Paris: Klincksieck, 1990.
- COSTA, Thais Almeida. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. In: Revista Brasileira de Educação, mai.-ago. 2005, n. 29. p. 52-62.
- DEBRAY, Régis. Ce que nous voile le voile: La République et le sacré. 1ère. ed. Paris: Gallimard, 2003.
- DELEUZE. Conversões, 1992, p. 152)
- DROIT, Roger-Pol. Philosophie et Démocratie dans le Monde. France: Unesco, 1995.
- Durand-Prinborgne, Claude. La laïcité. 2e éd. Paris: Dalloz, 2004.
- FAVARETTO, Celso. Filosofia, ensino e cultura. In: KOHAN, Walter (org.) Filosofia: caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-53.
- FÁVERO, Altair; CEPPAS, Filipe; GONTIJO, Pedro; GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter. O ensino de filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. Cadernos CEDES, v. 24, n. 64, set./dez. 2004.

FERENCZI, Thomas (dir). textos de Jean Baubérot, Sadek Beloucif, Esther Benbassa...[et al.]. Religion et politique, une liaison dangereuse ?. 14e Forum Le Monde, Le Mans, 25-27, octobre 2002. Paris: Complexe, 2003.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, Freud & Marx: theatrum filosoficum. São Paulo: Princípio. 1997. 81 p.

GAUCHET, Marcel. La religion dans la démocratie. Parcours de la Laïcité. Paris: Éd.Gallimard, 1998.

GONTIJO, Pedro; VALADÃO, Erasmo B. Ensino de filosofia no ensino médio nas escolas públicas do Distrito Federal. In: Cadernos Cedes, v. 24, n. 64, p. 296/297.

GOODSON, Ivor. Currículo: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

HAARSCHER, Guy. La laïcité. 3ème. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 2004. 128 p.

Jornal Folha de São Paulo (07/01/2007),

KOHAN, Walter; WAKSMAN, Vera. Filosofia para crianças na prática escolar. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEYENBERGER, Gorges. Jean-Jacques Forté... [et al.] Politique et modernité: [Séminaire du Collège International de Philosophie]. Paris: Osiris, 1992.

MEC. Ciências Humanas e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 133p. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, volume 3).

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa. Brasília: UnB, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. III Considerações extemporâneas. Schopenhauer educador. In: Obras Incompletas. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Col. Os Pensadores).

PAIS, José M. Culturas Juvenis. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Ciências Humanas e suas tecnologias. – Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

PEREZ, Luz Maria. A experiência chilena. In: FREITAS, Maria Virginia; PAPA, Fernanda. (Orgs.). Políticas públicas: juventude em pauta. São Paulo: Cortez: Ação Educativa: Fundação Friedrich Ebert, 2003. p. 173-179.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a Escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

- PERRENOUD, P. Novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SANTOS, Lucíola de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez, 2004.
- SILVA, Franklin Lepoldo e. História da Filosofia: centro ou referencial? In: NIELSEN NETO, H. (org.). O ensino de filosofia no 2º grau. São Paulo: SEAF/Sofia, 1986. p. 153-162.
- SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1995.
- SPOSITO, M. P. Desencontros entre os jovens e a escola. In: Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Maria (Orgs.). Ensino Médio - ciência, cultura e trabalho. v. 1, 1. ed. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, p. 73-92.
- SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo. Juventud y políticas publicas en Brasil In: D'AVILA, Oscar et al. Políticas públicas de juventud en América Latina: Políticas Nacionales. Viña del Mar, Chile: CIDPA, 2003.
- _____. Estudos sobre juventude em educação. Revista Brasileira de Educação. n. 5, mai.-ago. 1997.
- STASI, Bernard. (commission présidée par) Rapport de la commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République remis au Président de la République le 11, décembre 2003.
- XAVIER, Ingrid Müller. Filosofia em tempos de adrenalina. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). Filosofia: caminhos para o seu ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.



II
FILOSOFIA E ENSINO

O autor

Walter Omar Kohan

Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1D. Concluiu o doutorado em Filosofia – Universidad Iberoamericana em 1996 e, entre 2005 e 2007 realizou pós-doutorado na Universidade de Paris VIII. Atualmente é professor titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do Prociência (UERJ/FAPERJ). Foi Presidente do Conselho Internacional para a Investigação Filosófica com crianças (ICPIC), vice-coordenador do GT de Filosofia da Educação de ANPED e Coordenador do GT *Filosofar e ensinar a filosofar* da ANPOF. Publicou mais de 50 trabalhos em periódicos especializados e anais de eventos em vários países. Possui mais de 30 capítulos ou livros publicados. Coordena Projeto de Extensão em Escola Pública (*Em Caixas a Filosofia en-caixa?*, UERJ/FAPERJ) e Projetos de Pesquisa Interinstitucionales junto a Universidades Nacionais (CAPES-PROCAD) e Internacionais (CAPES-COFECUB). É representante pela América do Sul na Rede de Pesquisadores L'état de droit saisi par la philosophie de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF). É orientador de mestrado, doutorado e pós-doutorado nas áreas de ensino de filosofia, infância e filosofia da educação. Em suas atividades profissionais interagiu com mais de 50 colaboradores em co-autorias de trabalhos científicos.

Disciplina e experiência

Entrevista com Giuseppe Ferraro¹

▲ Walter Omar Kohan

GIUSEPPE FERRARO CONCEDEU ESTA ENTREVISTA A WALTER KOHAN NA LIVRARIA DA TRAVESSA, NO RIO DE JANEIRO. NELA, O PROFESSOR NARRA SUA EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR DE FILOSOFIA NOS CONTEXTOS MAIS DIVERSOS: NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS, DE ADOLESCENTES, DE UNIVERSITÁRIOS E MESMO EM PRISÕES.

Para ele, essas diversas experiências servem de base para se discutir que sentido a filosofia pode ter no mundo contemporâneo – e na relação de ensino em particular. Se a filosofia se impõe, hoje, como necessidade urgente, é apenas na medida em que ela pode ser considerada antes como uma disciplina do que como uma matéria; isto é, o importante – o que ela pode e deve trazer – é a apropriação pessoal de um saber, e não uma série de habilidades práticas. Para o professor de filosofia, isso significa, em primeiro lugar, uma atenção às situações concretas – às peculiaridades do público a que se dirige – e a utilização de meios correspondentes para garantir que, em cada caso, haja a apropriação real de um saber e não a transmissão de meras técnicas impessoais.

Walter Kohan (W) Qual é o sentido de se ensinar a filosofia, Giuseppe?

Giuseppe Ferraro (G) A filosofia hoje... isto é: por que a filosofia? Por que levar a filosofia às escolas? Creio que a filosofia, neste momento, precisa escapar de uma definição, de uma imagem de reclusão na Academia. Penso na filosofia como uma exigência, uma necessidade pessoal e social. Cada um

1 Tradução de Dennys Garcia Xavier. Edição e revisão de Bento Prado Neto.

de nós tem sua filosofia, cada um pode dizer “eu tenho minha filosofia”, e a filosofia de cada um é o sentido que se dá, na própria existência, à vida. Ensinar filosofia, falar do sentido da filosofia significa falar de suas próprias escolhas, de seus próprios projetos de vida, de suas próprias decisões, de suas próprias relações. Então, é oportuno que a filosofia deixe de ser algo fechado em si mesmo, feito apenas para um circuito interno, e que se abra à sociedade. Mesmo porque os filósofos sempre representaram um obstáculo social, pois sempre trouxeram uma crítica das relações, uma crítica do estado presente. É necessário refletir sobre algo muito importante: a filosofia nasce quando nasce a democracia na Grécia. Trata-se de uma necessidade que responde à exigência dos muitos que vivem juntos. Esta me parece uma coisa importante... os filósofos sempre tiveram uma vida difícil: ou foram envenenados, ou aprisionados, ou queimados – como Giordano Bruno no início da modernidade em 1600 – porque incomodam. Mesmo Kant, ao escrever sobre a religião, teve que justificar o porquê, teve que se fazer perdoar por conta de suas afirmações. A filosofia carrega sentido porque o sentido é a crítica do existente, é a crítica de uma existência que se fecha à vida, que se fecha às relações.

Penso ainda que estamos vivendo excessivamente uma sociedade informatizada, que rompe as relações, ou melhor, que não o faz encontrar o outro, mas o fecha em si mesmo. Eu, por exemplo, agora estou falando a uma câmera de vídeo. Poderia lembrar que no *Alcibíades* de Platão se diz que só se pode conhecer a si mesmo quando se olha nos olhos dos outros... amigos, nos olhos do amigo, assim como o olha o amigo... Mas estou olhando para um olho a partir do qual não me vejo, a partir do qual os outros me veem. Esta é a situação: como posso conhecer a mim mesmo? Então, a exigência da filosofia é esta, o sentido da filosofia é restabelecer uma relação na qual nos enxergamos no olhar de quem nos quer bem, de quem nos é próximo, de quem é amigo. Insisto sempre no fato de que a filosofia é a única expressão de saber que traz um sentimento em sua denominação. Traduz-se “amor pelo saber”, mas é uma tradução que leva em consideração uma tradição específica. A palavra *philia* não significa exatamente “amor”. Podemos até traduzi-la como “amizade”, mas não é nem mesmo amizade tal como nós a compreendemos. É, de preferência, o *philein*, isto é, o vínculo com a coisa mais importante, o vínculo com algo que lhe é caro. Isto está na filosofia, este

sentimento de relação – porque cada sentimento é um vínculo. A “*philia*” é um vínculo social, o que torna possível a sociedade. Depois, o saber que está na palavra “filosofia” não é um saber “científico”, um saber “mais exato”... é um saber experimentador [*saggiante*], um saber do sábio [*saggio*], um saber de quem experimenta, um saber de quem sente no próprio corpo, com todo o próprio corpo, que experimenta, neste sentido. Os sábios não eram aqueles que pensavam ou sabiam algo, não sabiam o “que” disto ou daquilo, mas diziam “como” e “o que” era “isto” e “aquilo”, isto é, “como” e “o que” se podia dizer para que aquela coisa fosse autenticamente si mesma. Por isso agrada-me traduzir não “amor pelo saber”, mas “o saber do vínculo mais importante”, a filosofia é o saber experimentador do vínculo mais importante. Este é um sentido. Creio que seja o sentido e a exigência, neste momento, mais importante.

(W) Você ensina filosofia a crianças, a rapazes, a professores, a jovens na universidade... trata-se da mesma filosofia? É diferente?

(G) Veja, digo sempre que ensino filosofia fora e dentro da universidade. Ensino-a aos jovens que frequentam a universidade e a ensino fora da universidade. Ensino-a nas escolas de crianças, no ensino regular, nas periferias, nas situações mais difíceis de minha cidade, que não são diversas daquelas que posso encontrar no Rio. Ensino-a na prisão. Isto para mim é importante: sobretudo, ensino-a aos jovens encarcerados e, em especial, aos encarcerados italianos no ergástulo, isto é, condenados à prisão perpétua, porque na Itália há a prisão perpétua, a pena perpétua. Há alguns indivíduos, sobretudo aqueles que pertencem ao crime organizado, que nunca mais deixarão a prisão. A questão não é o tempo que devem permanecer na prisão, mas a qualidade do tempo que passam ali... se é um tempo que lhes permite reencontrar aquela parte de si que nunca tiveram, que nunca houve, que ninguém nunca lhes ofereceu ou que perderam num momento de loucura ou de desalento etc. A prisão não possibilita tal percurso. Gosto de dizer algo, Walter, que para mim é muito importante: uma democracia mede seu nível pelo estado das escolas e das prisões. Quanto menos as escolas forem prisões e quanto mais as prisões forem escolas, tanto maiores serão os graus de desenvolvimento, por assim dizer, de qualidade e de progresso de uma democracia. Mas, enquanto as escolas forem mais parecidas com prisões e as prisões não forem

de fato escolas, poder-se-á dizer, seguramente, que a democracia está em crise e também o sentido das instituições democráticas. Ensino a crianças e a prisioneiros que jamais deixarão o cárcere...

É uma coisa curiosa e quero dizê-la em pouquíssimas palavras, na seguinte expressão: quando me perguntaram “o que você faz na prisão?”, “como você ensina filosofia na prisão?”, eu respondi, com muita simplicidade – e não sabia que teria dado tal resposta: “nos tocamos”. Isso causou surpresa... “como? Na prisão, vocês se tocam?”... Sim, porque fiz este percurso: toda a educação é baseada em “tocar” e “não tocar”. Quando crianças na escola nos ensinam as coisas concretas e as coisas abstratas. Dizem-nos que as coisas concretas são as que podem ser tocadas e as coisas abstratas são as coisas que não podem ser tocadas. Isso é estranho, porque aquele é o primeiro momento em que a criança aprende a aprender – ela não aprende simplesmente os sinais, mas aprende a aprender – e é uma situação desorientadora para uma criança que leva tudo à boca, que toca tudo. E dizer a uma criança que o céu não pode ser tocado e que é abstrato é algo que a desorienta, porque o céu é seu corpo e seu corpo é o céu. A criança toca tudo, carrega tudo. As crianças, costumam dizer, não têm um corpo vivissecionado em órgãos; elas não veem com os olhos, não tocam com as mãos, mas tocam com os olhos, veem com as mãos, sentem com a barriga, sentem o que os outros procuram esconder. Então, é traumatizante para uma criança ouvir que o abstrato é o que não se toca e o concreto é o que se toca. No entanto, se depois reflito sobre isso, toda educação é baseada nisto; porque, depois, quando aquela criança for à casa dos avós ou dos vizinhos ou dos parentes, lhe dirão: “Não toque nisso!”; ou quando entrarem numa livraria lhe dirão: “Não toque nisso!”. (Esta é uma livraria belíssima, porque todos tocam nos livros, em suma, trata-se de uma “livraria-criança”, fantástica, não há nada de abstrato). Depois, no entanto, entendi outra coisa, entendi que há outra distinção e é a que me interessa e creio que interesse à filosofia: é a distinção entre as coisas certas e as coisas verdadeiras. São certas as coisas que podem ser tocadas, mas são verdadeiras as coisas que nos tocam. Então, neste sentido, eu digo “nos tocamos” ou posso dizer também com as crianças “nos tocamos”... É o quanto é importante o “tocar” na escola, porque na escola se toca com os olhos, se toca com o tom da voz; é sempre um corpo-a-corpo que decide a relação de ensino.

E é uma coisa estupenda, porque o corpo-a-corpo da relação de ensino é que você se expõe completamente a todos os jovens diante de você, pois cada um deles pensa que é apenas ele que está a entender e a sentir. Quando você ensina em uma sala, há este corpo-a-corpo, isto é, você se dirige sempre a apenas um, fala sempre a uma só pessoa, a um só jovem. Porém, a todos. Porque o corpo-a-corpo é esta relação singular e absoluta. É estranho: quem ensina também ensina conceitos universais, ideias universais, porém os ensina de maneira absoluta e singular; ensina-os a um só e é sempre um só aquele que entende tudo o que você lhe diz. E é sempre um só que entende mais do que aquilo que você disse e mais do que aquilo que você queria que ele entendesse. É este o círculo mágico da filosofia: ela não se ensina, mas se aprende. E é curioso. Pode-se aprender, mas não se pode ensinar. Se a filosofia for ensinada deve-se aprendê-la, de outro modo não é um ensinar, mas um instruir.

Digo, com relação às crianças e aos encarcerados, que “nos tocamos”, isto é, dizemos coisas verdadeiras... Não coisas que nos afetam simplesmente, não é este o tocar, mas coisas que nos dão impulso – é diferente. As coisas que nos tocam são apenas aquelas que nos impulsionam, que nos movem. Gosto de pensar que seja uma educação do Eros, do Eros platônico. O Eros é um empurrão, um impulso de vida que está dentro de você, que o antecede e está acima de você, mas que, no entanto, é você... Quando digo o verdadeiro, no sentido de algo que nos toca, de algo que nos impulsiona, que nos impulsiona a tomar a palavra, estou com você numa relação *de verdade*, você me faz falar, você me leva a falar, e eu, nesta relação, reencontro uma educação daquele impulso, daquele Eros que se torna uma verdadeira relação. Não mais simplesmente algo que me impulsiona, mas no qual eu mesmo me impulsiono, isto é, eu o aprendo. Aprender o Eros significa aprender a vida que está na existência, que nós frequentemente sufocamos. Se há algo, uma só coisa que me sinto compelido a dizer, a mim mesmo e sempre, é que fazer filosofia significa saber experimentando o vínculo mais importante...

Porém, o vínculo mais importante é aquele entre a existência e a vida... é este o vínculo mais importante. Todas as questões da filosofia, todas as questões da relação, todas as questões de verdade, todas as questões éticas passam entre a vida e a existência. Gosto sempre de dizer que nós somos vida e temos vida: somos vida enquanto viventes e temos vida enquanto existentes. A vida que somos é uma vida imprópria. A vida não é minha. É

uma vida imprópria. Eu posso dizer que é minha como existência, mas não sou seu proprietário — não é minha propriedade, é imprópria. A existência é própria, mas a existência é o que você faz como projeto de sua vida, e o vínculo entre a vida e a existência é tanto mais forte quanto a existência consegue tutelar a vida, consegue fazê-la emergir. Wittgenstein dizia que o homem feliz vive num mundo feliz... há uma correspondência entre a vida e o mundo. Os filósofos sempre buscaram isto, creio: o vínculo mais forte entre a vida e o mundo — é este o sentido. Gosto muito de insistir neste ponto: o vínculo mais importante é exatamente este entre a vida que temos e a vida que somos. Posso dizer “a minha vida”, mas não é “minha” a vida, não é uma minha propriedade.

É como quando digo a uma pessoa que amo: “você é minha”. A moça para a qual você diz isto lhe dirá: “não, eu sou minha”, se for uma feminista, então... Mas isso é importante porque quando você diz “você é minha”, você diz como você não é, nem mesmo no seu “conhecer-se”, como você não sabe. Isto é belo, é uma coisa importante: nisto você faz da pessoa que ama, que diz sua... faz dela intocável. E é muito estranho porque antes eu dizia que o verdadeiro é o que nos toca dentro. É uma relação de verdade que faz de você, ao mesmo tempo, intocável. Proponho um exemplo muito simples (falo do amor que tem a ver com a filosofia, evidentemente...): os amantes se tocam de forma voraz, mas nunca conseguem tocar-se... Lucrecio, no *De rerum natura*, diz com razão: eles se agarram, tentam alcançar um ao outro, mas nunca é o suficiente, nunca conseguem... porque não se tocam como objeto. Eu posso tocar, pegar este livro... Mas no amor é assim: se eu amo este livro e o toco, nunca o alcanço. E o importante é que quando não se ama mais, um diz ao outro: “não me toque”... e isso é importante porque nesse momento nos sentimos um objeto. Então este “tocar-se dentro” torna intocável no sentido de “objeto”, de algo certo... O amor verdadeiro nunca é certo; se é verdadeiro, é impossível... é preciso fazer o impossível para amar.

(W) Você falou sobre uma experiência, uma concepção da filosofia como vínculo, como vida, como amor. Não se trata da filosofia como um saber, um conceito, um tema. Então, pergunto: é possível viver a filosofia numa instituição como a escola... que é uma instituição do Estado, do conhecimento, da avaliação? Pode-se viver na escola? Se sim, como?

(G) Li recentemente um pequeno texto de Jean-Luc Nancy que dizia “o amor está em crise”... mas a educação também está em crise, porque educar é um modo de amar. E a crise do amor deriva disto: que o amor não pode ser avaliado, porque é uma relação absoluta e singular. A relação de ensino, a relação educativa não pode ser avaliada porque é absoluta e singular, ela passa verdadeiramente... por uma “relação de verdade”; sim, há um jogo de palavras: é verdadeiramente uma “relação de verdade”... E isto não pode ser avaliado.

A escola pode procurar – atualmente se usa esta linguagem – o “produto”; os professores devem, então, dar conta do produto... mas o “produto” são os meninos, são os jovens; o produto são as vidas, são as existências individuais... não podem ser um produto! Podem ser apenas um projeto, podem ser vida. E a vida não é, absolutamente, um produto. Nós nos mobilizamos, sobretudo na escola, para fazer dela uma espécie de lugar de formação das competências. E sabemos também que procuramos fazer delas, escolas de excelência... quanto mais se sabe, melhor se sabe. Mas, atenção ao seguinte ponto, pois ele é importante para quem faz filosofia e dá o sentido de se fazer filosofia hoje em uma sociedade da competência, em uma escola da competência, da informática etc.

O ponto é exatamente este: não basta saber fazer *bem* as coisas se depois não se souber que coisas é *bom* fazer. Então está em jogo exatamente o bem. Uma vez que sei fazer bem... sim, sei fazer bem, sei fazer isto bem, mas saber que coisas é bom fazer significa: faço isso agora? Devo fazê-lo? É o caso de fazê-lo? Ou é o caso de parar? Ou de fazê-lo em modo diverso? Então, este é outro bem. É o bem que leva ao fim as coisas que você faz.

E – nossa! – como temos necessidade da filosofia na escola neste sentido! Mas não como uma matéria escolar. Se pensarmos a filosofia como matéria escolar, na escola, teríamos muitos competentes em filosofia, mas teríamos perdido em definitivo a filosofia. Ao invés disso, a filosofia na escola deve fazer exatamente isto, vale dizer, não é um saber como alguém solicitado a repetir, não é um saber de conteúdos. Em filosofia não é saber isto e aquilo, mas é *como* se sabe isto e aquilo. É uma disciplina; gosto de dizer que não é uma matéria, mas uma disciplina. E não abro mão desta distinção nem mesmo quando ensino matemática: o jovem nunca aprenderá a matemática como conteúdo sem a disciplina. A matemática é linguagem: se eu não partir

deste pressuposto – que ela é linguagem –, serei o mau professor de matemática. Desejarei que eles repitam para mim inúmeras operações algébricas de memória; mas se eles se apropriarem de uma disciplina, de uma disposição matemática, então é claro que aprenderão a matemática até com facilidade.

Mas atenção, porque a escola da competência é a escola da facilidade... Gosto de dizê-lo e o digo com ênfase: a facilidade do fazer não é a felicidade do operar, e quem é feliz pode também fazer facilmente as coisas, mas quem faz facilmente as coisas não é feliz por causa disso. Nós estamos em uma sociedade do fazer, não estamos em uma sociedade do operar (*operare*)... Mas operar só é possível se, como dizia Foucault, se fizer da própria vida uma obra (*opera*) de arte (Nietzsche dizia isso: fazer da própria vida uma obra de arte) – e isso não é um fato estético, mas significa entrar em um “fazer saber”... não simplesmente num saber fazer... num “fazer saber”, vale dizer, não saber antecipadamente o que deve ser feito, mas abrir-se ao fazer saber junto de outro... há um outro saber que você não tem e que o faz saber – dialogando com ele, como se diz, para falar rapidamente ou entre aspas, na filosofia; mas, mais simplesmente, fazer saber, estar em uma relação de saber...creio seja isso o operar. Uma obra nunca é – e isto é o belo da obra – porque a obra, por mais que seja sua, não lhe pertence. A obra é como a vida, é como a pessoa que você ama... você pode fazer uma obra se amar o você faz, porém, é seu, mas não lhe pertence.

É belíssimo que Nietzsche tenha dito que uma obra de arte se esquece rapidamente de seu autor. Porque você deve perder, isto é, não deve ter a propriedade... Você deve possuí-la, senti-la, tê-la, estar em uma relação, mas se você terminar por fazer dela uma propriedade, que se torna uma coisa, que se torna um objeto, então é como a obra-prima desconhecida do conto de Balzac, no qual o pintor compõe sua obra-prima, e não termina nunca de pintá-la. E quando os outros, por fim, vão para contemplá-la... “mas o que ele fez?” Não há nada, há só umas linhas, uns rabiscos, porque, na fúria de fazer uma obra-prima, ele não a fez, porque pensou fazê-la como uma propriedade sua. É belíssimo também pensar nisso: se eu falo Michelangelo, ou se eu digo Saramago, não digo mais *uma coisa*, não digo mais *um autor*, digo *uma obra*. Aquele homem tornou-se uma obra. E isto acontece com os filósofos, porque dizemos Descartes, Hegel, Husserl, Nietzsche... e não nos referimos a uma pessoa singular, mas a uma pessoa como obra, isto é, à sua obra. Esta é a extraordinária beleza e o exercício da filosofia... Fazer exercí-

cio da filosofia significa colocar-se “em obra”, conseguir produzir uma obra, fazer saber. Mas para isto não deve haver propriedade, deve ser sem saber pré-constituído, deve senti-lo, deve ser um corpo sem órgãos, deve sentir como um todo.

(W) Os professores de filosofia têm sempre uma pergunta... uma pergunta de método, uma pergunta sobre como fazer a filosofia. Você disse agora que não é a mesma coisa fazer bem as coisas e fazer as coisas que são um bem. E para um professor de filosofia? Como um professor de filosofia sabe que ele não só faz bem as coisas, mas também faz as coisas que são um bem? Quais são as coisas que são um bem de fazer para os professores?

(G) As coisas que são um bem, as coisas que são boas. E isto se deve dar numa relação, repito, absoluta e singular. Quem trabalha como professor encontra-se nessa situação incômoda. Ele deve falar a todos, no entanto deve falar com cada um... nesta relação que é singular e absoluta, porque é sempre apenas um que escuta o que ele diz, cada um entende por si... então não se ensina, se aprende. Em filosofia, é assim. Para os professores de filosofia, o importante não é o método, não é o como se faz, o importante é *como se é*, o importante é ser um professor de filosofia. Gosto também de dizer que “professor”, esta palavra latina, belíssima, é *profateor*, isto é, quem fala a favor, quem fala publicamente a favor... Banalmente se diz que é necessário ter vocação, que é preciso sentir-se chamado a dizer as coisas. Então, é importante o *como* ser professor de filosofia. E *ser professor de filosofia* significa estabelecer, vez ou outra, relações que objetivem não tanto o saber bem as coisas que se fazem, mas saber que coisas é bom saber nas coisas que são feitas.

O professor de filosofia ensinará também por meio de um texto de filosofia. Os métodos são muitos. Eu ensino filosofia e veja o que me acontece: este ano, tive que mudar meu modo de relacionar-me com meus alunos da universidade, porque são diferentes, porque não são aqueles do ano passado. Encontrei-me a uma distância enorme. Isto acontece a todos os que ensinam, sobretudo nas escolas primárias, nas escolas elementares: o tempo é muito mais veloz, os costumes mudam... e você deve lidar com isso. Em suma, um professor de filosofia deve fazer conhecer, conhecendo a si próprio nisto que ele faz conhecer; deve desenvolver um reconhecimento contínuo e constante de si mesmo nas coisas que diz, que faz e que representa, e no outro

que se reconhece, e com ele estabelecer esta forma de correlação. Isto, em suma, é importante. O professor de filosofia deve conseguir produzir aquele conhecimento reflexivo, correflexivo, uma correlação, em suma. Creio que seja esta a coisa mais importante.

(W) Você disse que a filosofia não se ensina, se aprende... que a filosofia se toca. O que é tocado, o que se aprende com a filosofia? Aprende-se filosofia ou se aprende com filosofia?

(G) Aprende-se... É bela esta coisa que você disse, porque eu poderia dizer que se ensina com filosofia e se aprende a filosofia. A filosofia é aquilo que você sabe verdadeiramente como seu, mas “verdadeiramente” significa naquela relação de próprio e impróprio. Eu nem mesmo creio que se dê a empatia. Penso que seja um efeito do século passado, da incomunicabilidade, para o qual não comunicamos, então entramos em empatia. É grosseiro, simplista e falsificante: eu jamais poderei ser você ou sentir-me você. Esta é uma coisa tão bela, tão fantástica, tão verdadeira... Você é um meu ser impróprio; devo relacionar-me com essa impropriedade – isto é importante. É impensável o professor desejar que o aluno aprenda tudo aquilo que ele diz; é impensável uma coisa desta natureza; é impensável a repetição como é impensável a empatia. É mais verdadeira a relação de verdade. Uso este jogo de palavras porque é muito importante. Esta é uma coisa que quero dizer: estabelecer esta relação significa poder olhar para si.

Estou falando com muitas pessoas que verão e escutarão isto, mas me permito isso porque estou falando com você. Não estou sozinho aqui: você está aqui, fazendo-me falar e é isto que me toca, é isto que me dá o impulso de falar: o fato de dialogarmos, de estarmos juntos, de nos olharmos nos olhos. Em suma, seria necessário que os professores de filosofia ensinassem a olhar nos olhos; isto é, não como num espelho, mas que fizessem olhar nos olhos do outro que quer bem, no sentido de permitir ser você mesmo. Gosto de repetir, e lhe peço desculpas por esta confusão, que o amigo verdadeiro não é aquele que é igual a você, mas aquele que o faz ser igual a você mesmo. Esta relação está na verdade do saber, dos vínculos próprios da filosofia. Portanto, não se ensina filosofia; pode-se ensinar com a filosofia, mas se aprende a filosofia, no sentido de algo que se torna o seu próprio...

Não sei o que meus alunos aprendem – sei como estão meus prisioneiros quando fazemos filosofia, sei como estão minhas crianças quando fazemos filosofia, sei como estão os meus jovens na universidade quando fazemos filosofia: estamos bem, estamos literalmente bem. E é uma coisa curiosa – e terrível, porque me aconteceu de ler uma carta de um encarcerado que dizia “este foi o ano mais feliz da minha vida”. Havia ali um psicólogo que disse: “mas como é possível que ele possa dizer isso?”; porque o psicólogo claramente vê a condição, a situação etc. Mas não é assim... Eu, na prisão, entendi uma coisa, que é aquilo que quem ensina deve entender: na prisão me encontrei em uma situação na qual estava um prisioneiro que me contava os livros que lia, as coisas que fazia. Voltei-me a uma pessoa que estava próxima e perguntei: “Este sairá em um ano, ou em pouco tempo?”. Ela disse: “Não, continuará preso por 15 anos”. Então, entendi algo muito importante para quem ensina: ele me falava de seu futuro, mas não era o futuro presente e não era o futuro do pretérito (*futuro anteriore*)... era o futuro interior (*futuro anteriore*); e esta é uma coisa importante, porque quem trabalha ensinando, quem ensina deve dar o futuro interior a nossos meninos. Não devemos dar o futuro da vaga de trabalho, a promessa falsa, o futuro do que virá amanhã, mas o futuro interior, aquele construído dentro de si – o tempo interior.

Eu poderia dizer – e aqui me arrisco de fato, vou para onde não deveria, sinceramente, num contexto televisivo – que quem faz filosofia deve ensinar o tempo como música interior. Paro sempre nesta palavra de Sócrates que diz: “que ele não sabia se a filosofia era a música maior ou se a música era a maior filosofia”... Em suma, ele dizia que música e filosofia são a mesma coisa. Mas música no sentido do tempo interior, música no sentido da capacidade de escutar. Quem ensina – sobretudo quem ensina filosofia, mas quem quer que ensine, seja a qual for a matéria – é um “suscitador de espera”, isto é, o futuro interior é a capacidade de “esperar”, de ter um tempo próprio.

(W) Você acaba de estabelecer uma relação muito forte entre a filosofia e a vida... a filosofia como uma forma de vida. Você falou também da filosofia com música, como disse Sócrates em *Fédon*... e isto me faz lembrar Sócrates, a propósito da relação entre a filosofia, a vida e a morte. Você poderia falar também sobre estes temas?

(G) Sim. A morte na filosofia é uma passagem importante. De Platão a Heidegger se repete este exercício do aprender a morrer, ou ainda, do viver para a morte. Penso que a morte seja uma espécie de passagem; exatamente a passagem da existência à vida — acho que posso dizer isso, arrisco tal afirmação: da existência à vida. Veja Platão, quando fala da imortalidade da alma: Sócrates deve convencer seus próprios amigos, seus próprios discípulos, sobre a imortalidade da alma. Diz-se que Sócrates opera dois processos: um no tribunal e o outro com os amigos, dado que deve explicar a eles o porquê de optar por morrer. Os amigos dizem: “Você está louco... quer morrer... porque quer privar-se de si mesmo?”. E ele diz: “Vejam que a alma é imortal... então, de fato, não morro”.

Isto é importante para mim porque na filosofia não se trata, naquele ser para a morte, de um simples exercício para a morte, mas de um exercício para viver, no sentido de morrer sem perder a vida. Veja, esta é a coisa mais difícil, o exercício mais difícil: morrer sem perder a vida. Porque o risco é exatamente este, o de morrer perdendo a vida. De morrer com uma existência de nada, com uma existência infeliz... ou ainda morrer da maneira mais estúpida, mais imbecil... morrer sem restos. Ao invés disso, morrer sem perder a vida significa manter, manter a vida em vida. Gosto de repetir a seguinte afirmação... uma vez me deparei com uma pessoa que me dizia: “Sim, mas a vida depois cresce...é crescimento”. Não, a vida não é crescimento, a vida é retorno, a vida retorna sempre. Então, como dizer, este morrer sem perder a vida é fazer da própria morte um retorno à vida. É curioso que para Platão a morte seja voltar da existência à vida, como o nascimento é passar da vida à existência... É o que diz a própria palavra “existência”, isto é, este vir, em suma, dar extensão à vida... (falo assim de forma breve para fazer-me compreender). É importante porque aqui se estabelece a relação, o vínculo mais importante entre a existência e a vida.

Posso pensar também no Brasil — eu o penso no seguinte sentido, que é importantíssimo: morre-se perdendo a vida quando a vida não encontra sentido na existência. Morre-se sem perder a vida quando a vida encontra sentido na existência que se tem. Então, encontro-me em um país, o Brasil, no qual a vida é “retornante”, continuamente “retornante”... onde há uma exuberância de vida, onde realmente mesmo a montanha, mesmo a rocha parece crescer no Brasil... parece que se faz, momento após momento... mes-

mo a pedra cresce no Brasil... não só a vegetação, não só o verde, isto é, a vida leva à existência. A tarefa do Brasil é uma tarefa incrível, maravilhosa por isto, porque deve pensar uma existência adequada a esta força extraordinária da vida, este domínio da vida. O Brasil é chamado (eu penso em Brasília, que eu vi recentemente) a criar um mundo, de fundar um mundo – e, então, uma existência... mas esta existência, depois, você vê Brasília cercada desta natureza que empurra, que avança sobre esta construção, sobre este mundo, sobre esta existência que se projeta. Então, isto é importante: o Brasil é chamado, mais do que qualquer outro país, a pensar em uma existência cheia de vida, que acolha plenamente a vida: este é um país feliz – mas feliz quando? Quando a existência e a vida coincidem. Quando se separam, é infeliz. É isto, portanto, há momentos de infelicidade... o sofrimento está em todos os lugares. Mas exatamente porque o Brasil é... talvez diga algo exagerado, mas o Brasil é a terra mais próxima à vida, quero dizer, é o país mais próximo à força da vida porque é de tal forma irrefreável... então é chamado a ter uma força extraordinária para construir uma existência que seja cheia de vida. Pode ser um país feliz por isto... porque se é feliz quando se tem uma existência cheia de vida e não se é feliz quando a existência não tem vida.

(W) No Brasil, atualmente, sobretudo nos jovens de classe social menos favorecida, há uma banalização da morte. Morre-se muito facilmente, morre-se por nada... morre-se mesmo por um pequeno detalhe. Neste contexto, de banalização da morte – e mesmo de banalização da vida, porque a vida é avaliada pelo que é mais banal e não pelo que é mais importante – qual você pensa ser o papel, a função da filosofia na sociedade, o fazer filosofia diante da banalização da vida e da morte?

(G) O que você diz é importante. Porque a vida se banaliza quando se banaliza a existência. Perde-se a vida quando se morre por nada, quando a vida não tem mais valor. Mesmo na cidade em que vivo, matar um homem tem um custo... pode custar até 200 euros... é suficiente. Neste caso, morre-se perdendo a vida. E não apenas a vida daquela pessoa, mas toda vez se perde a vida naquela situação... toda vez que há uma morte banal, por algum real... por algo, em suma, banal... é a vida que morre e não a pessoa... e isto é terrível. Veja, perdemos até mesmo o ritual que envolve a morte. A morte não é mais ritual, a morte se esconde. Particularmente nos países mediterrâneos,

isso acontece de modo exagerado – este ritual vai claramente diminuindo. A morte se manifestava... era manifesta, era ritualizada, passava pelos ritos fúnebres, havia as cerimônias fúnebres. Hoje nas metrópoles, nas grandes cidades; não se vê mais os ritos fúnebres... há simplesmente a eliminação, o esconder... ninguém sabe que alguém morreu.

Por outro lado, lembro-me desta coisa belíssima, que aprendi sobre o ritual da morte quando jovem. Quando alguém morria, os espelhos eram cobertos... os rádios eram desligados, não se escutava. Porque a morte não se refletia, porque o corpo não podia mais refletir... não podia mais voltar sob si mesmo. Então, cobria-se. Hoje cobrimos simplesmente o corpo de terra. Há uma banalização. Morre-se perdendo a vida, agora. Estou feliz por estar aqui no Brasil porque vejo que há esforços, exagerados, difíceis, mas, por isso mesmo, felizes... o que está sendo feito aqui em termos de educação é importante. O desenvolvimento oferecido à universidade e à filosofia, que é uma razão de sentido nas escolas, é importante. Porque quanto mais fizermos filosofia, mais daremos sentido à vida... e poderíamos dizer: morrer sem perder a vida, mas morrer como se torna a viver, porque a vida retorna sempre.



O autor

Alejandro A. Cerletti

Doutor em Filosofia pelas Universidades de Buenos Aires e Paris 8. Pesquisador e Professor da Universidade de Buenos Aires e da Universidad Nacional de General Sarmiento, responsável pelas disciplinas “Didática Especial do Ensino da Filosofia” e “Filosofia e Educação”, esta última no curso de pós-graduação. É atualmente diretor do projeto de pesquisa Ubacyt “Programa para el mejoramiento de la enseñanza de la Filosofía” e do projeto “Repetición y creación en la enseñanza de la filosofía”, da Universidad Nacional de General Sarmiento.

A formação docente no ensino de filosofia¹

▲ Alejandro A. Cerletti

Há uma pergunta que, explícita ou implicitamente, sustenta qualquer proposta de ensino de filosofia: “Que *significa* ensinar filosofia?”. As diversas respostas dadas a esta interrogação definem não somente uma relação da “filosofia” com sua eventual transmissão, mas também delimitam os lugares e a atividade dos que “ensinam” e dos que “aprendem”, bem como as condições em que este “ensinar e aprender” seria possível. Mas, sobretudo, supõem uma decisão prévia, explicitada ou não, que é assumir de alguma maneira a pergunta radical “que *é* filosofia?”. Como é sabido, não é possível responder a esta questão de maneira unívoca. Podemos afirmar, com inspiração aristotélica, que a filosofia se pode dizer de muitas maneiras. Cada filosofia e cada filósofo – ou cada tradição ou corrente filosófica – tentou responder esta pergunta desde diferentes perspectivas, e cada uma dessas tentativas foi construindo a história da filosofia. “Que *é* filosofia?” é uma interrogação que a própria filosofia se coloca incessantemente e que atravessou, e atravessa, cada formulação filosófica.

Mas, como enfrentar esta questão se aquilo de que se trata é de ensinar *algo* com o nome de filosofia? É possível conviver com esta tensão constitutiva da filosofia se se pretende ensiná-la ou aprendê-la? Paradoxalmente, esta tensão mostra com clareza o traço que lhe é mais próprio: sua incessante e obstinada vontade de perguntar, ou *querer saber* sobre todas as coisas e até as últimas instâncias. A filosofia não se caracteriza, em sentido estrito, por constituir um saber determinado – enquanto conhecimento substantivo, ou um segmento de conteúdos identificáveis e manipuláveis –, mas, justamente, por esse *querer* saber. É a tradicional marca etimológica da palavra filosofia. Ela

1 Tradução de Ingrid Müller Xavier.

não se funda em algo que se tem, ou se possa ter, mas no desejo de alcançá-lo, e isto é o filosofar. A distância que a pergunta filosófica abre, e que às vezes se preenche circunstancialmente com algumas respostas, torna a se abrir ante cada uma dessas respostas. E se transforma, desse modo, em um motor constante do pensar. Dizemos, então, que a filosofia, mais do que um saber, é uma *relação* com o saber. E essa relação se singulariza em cada pessoa que filosofa, que *realiza* a atividade de aspirar a alcançar o saber, indagando e tentando responder (e responder-se) as interrogações que (lhe) são significativas.

Qualquer ensino de filosofia tem este marco de fundo que a faz, com relação ao ensino de outras disciplinas, algo especial. Que o ensinável seja problemático de se delimitar, que qualquer tentativa de delimitação leve a interrogar-se sobre o sentido da filosofia mesma, e que o próprio de seu domínio, mais do que um saber específico, seja a atividade de atualizar uma relação configuram um panorama realmente singular. Mas justamente estas características peculiares fazem da filosofia e de seu ensino um mundo apaixonante. Em especial porque cada passo que se dê em direção à pretensão de ensiná-la implica ter que envolver-se *filosoficamente* com o que se faz e não apenas *didaticamente*. Ensinar filosofia se superpõe a ensinar a filosofar porque o característico dela é a atividade de seu exercício. Decidir *que* se vai ensinar supõe também ter que integrar o *como* fazê-lo, já que o que se deverá ensinar será essencialmente o desdobramento de uma ação: o filosofar. E o filosofar envolve aqueles que o fazem ou tentam fazê-lo, já que toca o *querer* de cada um. A tarefa de ensinar filosofia não consiste meramente em recortar um domínio do saber para passá-lo de um professor a uns alunos, mas antes de construir um espaço compartilhado em que possa ser possível filosofar. É um convite a pensar juntos.

Em virtude do anteriormente dito, poderíamos inferir que não haveria *uma* boa maneira de ensinar filosofia que seja reconhecível e aplicável por todos, mais ou menos em qualquer situação. Porque ensinar filosofia – entendendo esta atividade como a de criar as condições para que se possa dar, quiçá, aprendizados filosóficos – supõe a singularidade de um vínculo, a possibilidade de um encontro entre mestres, estudantes e a filosofia. E cada circunstância desses encontros é única. Por isso haverá múltiplas formas de ensinar, já que o significativo será como se atualiza cotidianamente esse vínculo. Não há, pois, uma única forma de ensinar bem filosofia. É possível ser um bom professor ou professora de filosofia de muitas maneiras. Mas

cada um tem que encontrar sua maneira de sê-lo. O ensino de filosofia é, basicamente, uma construção subjetiva, apoiada em uma série de elementos objetivos e conjunturais. Um bom professor ou uma boa professora de filosofia será aquele ou aquela que puder levar adiante essa construção, de forma ativa e criativa.

Ensinar implica assumir um compromisso e uma responsabilidade muito grandes. Um bom docente será aquele que se situa à altura dessa responsabilidade e se problematiza, sempre, o que ele ou ela realiza enquanto ensinante e que sentido tem fazê-lo sob a denominação “filosofia”. Os melhores professores e professoras serão aqueles capazes de ensinar em condições diversas, e não só porque terão que idear estratégias didáticas variadas, mas porque deverão ser capazes de repensar, no dia a dia, seus próprios conhecimentos, sua relação com a filosofia e o marco no qual se pretende ensiná-la. Trata-se de muito mais que ocasionais desafios pedagógicos; trata-se de verdadeiros questionamentos filosóficos e políticos. A docência em filosofia convoca os professores e professoras como pensadores e pensadoras, mais do que como transmissores acríticos de um saber que supostamente dominam, ou como técnicos que aplicam estratégias didáticas ideadas por especialistas para serem empregadas por qualquer um em qualquer circunstância.

Uma questão que surge, conseqüentemente, é explorar como se *formam* estes docentes críticos e criativos, como se pode *chegar a ser* um bom professor ou uma boa professora de filosofia. Recordemos a esse respeito o célebre lema de Píndaro, tão amplamente mencionado: “Chega a ser o que tu és”. Se aguçarmos um pouco nosso olhar sobre os versos do poeta na *Segunda Pítica* veremos que ele nos propunha algo mais; ele dizia mais precisamente: “Chega a ser o que és, aprendendo a sê-lo”. Este matiz que acrescenta à construção de si uma tarefa sobre si, o aprender, permite-nos desdobrar seu sentido em toda sua potência e o faz incidir sobre a função de ensinar do docente. Poderíamos recriar a expressão dizendo: “Chega a ser o (professor de filosofia) que és, aprendendo a sê-lo”. Esta ação sobre si, retrospectiva e construtiva, de quem ensina, – e que recorda também a célebre sentença delfica “Conhece-te a ti mesmo” – permite-nos abordar a questão da “formação” professoral desde uma perspectiva diferente, medularmente filosófica.

Todos somos produtos de um longo processo de aprendizagens institucionais que têm início ao entrarmos na primeira sala de aula. Durante esse trajeto, fomos adquirindo com o tempo uma quantidade significativa

de conhecimentos e hábitos que nos subjetivaram em nossa relação com a transmissão formal do saber. Aqueles que se dedicam à filosofia percorrem, igualmente, um trajeto específico como aprendizes dos conteúdos próprios *da filosofia*. Isto é, conhecem e vivem em sua própria experiência o que todos os seus professores de filosofia consideraram ser a filosofia e também o que supuseram ser ensiná-la e aprendê-la, ainda que talvez nunca tenham atentado para isso. Por meio dessa experiência como alunos, foram configurando, em geral de maneira bastante acrítica, uma ideia do que significaria ser um “bom” ou um “mal” professor. No processo de seu aprendizado, foram formando-se como estudantes, mas também como especialistas em um saber e como docentes, já que, de maneira consciente ou inconsciente, ao lado de alguns conteúdos de filosofia, “aprenderam” diversas formas de ensiná-la (que foi o que seus professores ou mestres fizeram em suas aulas). O fato de as concepções de filosofia e de ensino, que foram incorporadas, sejam matizadas ou pouco variadas, estimulantes ou frustrantes, dará à experiência de formação uma maior ou menor riqueza.

A formação que se teve impõe, bem ou mal, um *que* de leituras filosóficas canônicas e um *como* ensinar. Mas tenhamos presente que se trata de “leituras”, ou seja, de seleções e interpretações feitas pelos professores que se teve. Desse modo, foi-nos transmitida uma forma de ler os livros e uma forma de tornar pública essa leitura e, portanto, essa interpretação. Foi isso, em grande medida, que nos “formou” como filósofos ou filósofas e como professores ou professoras de filosofia. O que nos interessa ressaltar é que grande parte desse aprendizado que nos constitui como filósofos docentes nunca é tematizado e suas influências, que são enormes, formam parte de um tipo de naturalização de nosso passado formativo.

Como assinalamos a respeito da função que corresponde ao professor de filosofia, quando se começa o estudo sistemático do ensino da disciplina, sempre já se é “algo”. Não se parte nunca do zero para formar um professor. Em alguma medida, já se é, ingênua ou acriticamente, um “professor de filosofia”, porque já se incorporou *algo* em nome dos saberes filosóficos e da atividade dos filósofos, e também *algo* em relação ao que seria ensinar ou transmitir a filosofia. O trabalho de formação, capacitação ou atualização docente deveria tentar tornar visível este percurso formativo não explicitado, este tipo de *Bildung* professoral que nos transforma no que somos e sobre o qual raramente refletimos.

Dirigir o olhar sobre o vínculo que uniu e une o professor com a filosofia tem uma consequência importante com respeito à visada crítica sobre a própria formação, já que supõe revisar desde onde se acedeu aos filósofos nos estudos iniciais e, como assinalamos, que leitura ou interpretação dos filósofos estudados foi feita pelos professores que guiaram a etapa de formação. Se admitirmos, por exemplo, que a filosofia tem uma importante função de desnaturalização, não se poderia assumir como naturalizada a interpretação que cada um “aprendeu” em seu primeiro acesso aos filósofos, muito menos considerar ingenuamente que é a única. É importante destacar isso porque os estudos de formação inicial têm uma grande força naturalizadora – quanto à concepção de filosofia que será assumida, as interpretações que se fazem da obra dos filósofos estudados ou o que se internaliza como “ensinar e aprender filosofia” –, que nunca se avalia em toda a sua dimensão.

A formação de um professor de filosofia não é a consequência de assistir a algumas disciplinas pedagógicas ou didáticas que se juntariam em algum momento com outras mais especificamente filosóficas, mas corresponde a um processo conjunto. *Todos* os docentes que se teve “formaram” os futuros professores e professoras, e não apenas aqueles que ministraram as disciplinas “pedagógicas”, ainda que muitos professores especialistas considerem que só ensinam sua especialidade filosófica. No ato de ensinar algum tema filosófico ensina-se também, ainda que não se o evidencie, a ensiná-lo. O que ocorre é que este último não costuma ser um propósito explícito de muitos professores, porque assumem que só “formam” em “conteúdos filosóficos” e, portanto, não é de seu interesse tematizar como eles ensinam.

Um futuro professor ou professora, então, se “forma” ao longo de toda uma carreira, mas especialmente nas matérias “não-pedagógicas”. Quem chega aos cursos específicos de ensino ou didática de filosofia conta com certa bagagem filosófica e com outra, em geral acriticamente didática. A constatação desse estado de coisas é, talvez, o ponto de partida que a formação de professores teria que assumir. Com efeito, não se pode “ensinar” a ser uma boa professora ou um bom professor “em geral”, independentemente do que cada um é e das experiências, filosóficas e de aprendizagens filosóficas, que se teve. Os estudos de didática deveriam poder acompanhar os professores ou futuros professores em seu trabalho de reflexão e autodescoberta, e posterior tomada de decisões filosóficas e didáticas. Mais do que objetivar formas padronizadas de ensinar – supostamente repetíveis por qualquer um,

em diversas situações – a formação de professores deveria contribuir para que cada um construa, da maneira mais meditada possível, sua própria forma de ensinar, de acordo com o que eles ou elas são, e serão, como docentes.

Mas, se se admite que não há *uma* forma de ser bom professor e que o que um professor seja depende em grande medida do que já é e das escolhas filosóficas e pedagógicas que assuma explicitamente, o problema que se apresenta à formação docente é o que deve ser levado em conta que possa ser significativo para a autoformação, ou o aprendizado de si enquanto professor. Que se pode oferecer para que alguém “aprenda” a ensinar filosofia, construindo seu próprio caminho de professor-filósofo ou professora-filósofa? Como propor algumas condições mínimas que sejam potenciadoras, e não homogeneizantes, das opções filosóficas e didáticas que assuma cada futuro professor ou professora? Certamente, não é possível avançar sem estabelecer alguns pressupostos – ou pelo menos o reconhecendo-os como tais circunstancialmente – que permitam vislumbrar aquelas condições mínimas para a existência de cursos de didática ou ensino de filosofia. Não podemos nos alongarmos demais nesta questão – que implicaria talvez a fundamentação de um programa –, portanto mencionaremos somente algumas possíveis linhas na direção que estamos propondo.

Se formos consequentes com o que foi dito até aqui, o ponto de partida que poderiam assumir os estudos que têm como objeto ensinar a ensinar filosofia seria, tal como indicamos no início deste trabalho, a problematização da questão “ensinar filosofia”. Isto suporá construir uma série de interrogações que desnaturalizem tal questão, e cujas respostas começarão a definir um posicionamento diante do ensino de filosofia. Por exemplo: que significa “ensinar” filosofia? Pode-se ensinar filosofia sem ter uma concepção unívoca do que ela é? Que se ensina em seu nome? Quando se aprende filosofia? O que se aprende (certa informação, um proceder, uma atitude etc.)? É possível ensinar a filosofar? O professor deve ser filósofo (se não o é, o que ensina)? Como o contexto – nível, características do grupo de alunos, instituição etc. – influi no ensino? Que relação existe entre “a filosofia” e “a filosofia *ensinada*” etc.

Este caminho nos leva a visualizar a complexidade da questão, mas também, e fundamentalmente, enfrentar questionamentos pessoais – quando *eu* “aprendi” filosofia? “O que” aprendi? Como? etc., – iniciando, assim, um processo de revisão do próprio vínculo com a filosofia, com o ensinar e com o aprender. A formação docente em filosofia deveria “formar”, basicamente,

alguém que esteja em condições de resolver o problema de ensinar filosofia, em situações diversas. Não alguém que tenha meramente “ferramentas” para ensinar, mas alguém que seja capaz de avaliar os supostos (filosóficos e pedagógicos, mas também sociais, de gênero, culturais etc.) que acompanham as distintas ferramentas e por que foram assim desenhadas, com que objeto, com que sentido. Isto permitirá que os professores e professoras estejam em melhores condições de eleger seus métodos e recursos para ensinar, em consonância com seu compromisso com a filosofia e a educação.

Esta redescoberta de si atualiza o vínculo de cada professor com a filosofia e será, em última instância, o pressuposto ativo de suas aulas. O desafio consistiria, portanto, em encontrar algo germinal do filosofar que possa ser atualizado nos aprendizes de filosofia. Certamente, não será nem uma definição de filosofia nem um conteúdo filosófico específico, já que, como dissemos, isto poderá variar de acordo com a perspectiva de filosofia que se adote. Esse espaço comum entre filósofos e aprendizes talvez seja, antes, uma *atitude*: a atitude de suspeita, questionadora ou crítica, do filosofar. O que haveria que tentar ensinar seria, então, esse olhar agudo que não quer deixar nada sem revisar, essa atitude radical que permite problematizar as afirmações ou colocar em dúvida aquilo que se apresenta como óbvio, natural ou normal. Esta disposição nós a encontramos em qualquer filósofo e em suas obras. Ainda que cada um vá definir suas perguntas, construir seus problemas e oferecer suas respostas, ou seja, construir sua filosofia, a tenaz inquietude da busca é um traço comum a todos os filósofos. E isto também podemos encontrar no professor ou na professora do curso de filosofia quando filosofa com seus alunos. Quando exhibe sua atitude perseverante de perguntar e perguntar-se e tentar achar respostas.

Vimos sustentando que não há uma maneira exclusiva de definir a filosofia e que nessa particularidade se baseia grande parte da sua riqueza e de seus desafios, já que qualquer tentativa séria de abordá-la nos conduz inexoravelmente a ter que filosofar. O ensino da filosofia não é, então, algo que se possa “resolver” desde o exterior desta questão. De acordo com o que vimos propondo, ensinar filosofia supõe basicamente ensinar a filosofar e caracterizamos o filosofar, mais do que pela aquisição de certos conhecimentos ou pelo manejo de alguns procedimentos, por um traço distintivo: a intenção e a atitude insistente do perguntar, do problematizar e, de acordo com isso, de buscar respostas.

Os professores de filosofia ocupam o difícil lugar da transmissão, da provocação e do convite. Transmitem saberes, mas provocando o pensamento e convidando a pensar. Difundem certos conhecimentos, mas promovem sua apropriação pessoal. Em definitivo, tentam mostrar que sobre toda repetição é imprescindível que o filósofo sobrevoe o terreno dos saberes aceitos, fixando o olhar agudo em cada um deles para interrogá-los e interrogar-se. Nisto radica a *atitude* produtora e criadora da filosofia.

De fato, o “conhece-te a ti mesmo” délfico supõe uma alteração subjetiva ante o saber. Se ocorre algo que recompõe a relação que cada um mantém com o saber, terá tido lugar uma instância de subjetivação. Inferimos disto, então, que todo aprendizado real é, no fundo, um autoaprendizado, já que cada um deve participar em uma apropriação singular do saber, mas, sobretudo, em sustentar-se nessa ação. Se há algo que podemos chamar uma subjetivação filosófica, ou seja, que alguém em um processo de aprendizado assuma a atitude de interpelar os saberes (e não simplesmente de reproduzi-los), é quando alguém pensa – e portanto *se pensa* – em relação com os conhecimentos e as práticas que são habituais ou dominantes.

Problematizar a questão “ensinar filosofia” modifica a sequência tradicional da didática da filosofia, que privilegia o “como” ensinar, para colocar a par a análise do “que” ensinar. O “que” não será simplesmente um tema filosófico, mas deveria envolver uma tomada de posição ante a filosofia e ao filosofar. Esta colocação, por sua vez, outorga um forte protagonismo aos professores nas decisões sobre as estratégias a desenvolver para levar adiante seu ensino, já que tais estratégias serão o resultado da integração das posições filosóficas e pedagógicas pessoais, com a avaliação das condições e o contexto em que terá lugar o ensino. Nesse sentido, cada professor e cada professora estão comprometidos com a construção de “sua” didática a partir de sua concepção de filosofia. Em alguma medida, terão que ser, então, ao mesmo tempo, filósofos e professores. Em outras palavras, toda formação docente deveria ter como objetivo central que cada um construa ou encontre *sua* forma de ser professor ou professora, e saiba que essa forma não é única, e que seguramente irá variando ao longo do tempo e de sua prática profissional. Não existem, por certo, receitas padronizadas nem “soluções mágicas” aos problemas práticos do ensino da filosofia, porque não se supõe que todos compartilhem os mesmos problemas, nem sequer que tenham intervindo em sua construção. Quem deve estabelecer quais são os problemas concretos

de ensinar filosofia são aqueles que têm que se confrontar dia a dia com a situação de ensinar, já que só eles estão em condições de ponderar com justeza todos os elementos intervenientes em cada situação pontual.

Toda formação docente deverá ser, em sentido estrito, uma constante autoformação. E toda autoformação supõe, em última instância, uma *trans*-formação de si. Isto é, atravessar o que os demais (as instituições, os professores, o Estado etc.) contribuíram para formar o que cada um é, para assumir, individual e coletivamente, o que se quer ser. Isto supõe o duplo movimento de pensar-se em um mundo e, em consequência, pensar o mundo. Em definitivo, constitui o desafio de transformar-se, docente e estudantes, em *sujeitos* da educação, o que implica deixar de lado as tutelas para converter-se em construtores e construtoras de seus próprios caminhos.

Referências

CERLETTI, A. O ensino de filosofia como problema filosófico. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. (comp.). La enseñanza de la filosofía en perspectiva. Buenos Aires: Eudeba, 2009.

O autor

Walter Omar Kohan

Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1D. Concluiu o doutorado em Filosofia - Universidad Iberoamericana em 1996 e, entre 2005 e 2007 realizou pós-doutorado na Universidade de Paris VIII. Atualmente é professor titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do Prociência (UERJ/FAPERJ). Foi Presidente do Conselho Internacional para a Investigação Filosófica com crianças (ICPIC), vice-coordenador do GT de Filosofia da Educação de ANPED e Coordenador do GT *Filosofar e ensinar a filosofar* da ANPOF. Publicou mais de 50 trabalhos em periódicos especializados e anais de eventos em vários países. Possui mais de 30 capítulos ou livros publicados. Coordena Projeto de Extensão em Escola Pública (*Em Caixas a Filosofia en-caixa?*, UERJ/FAPERJ) e Projetos de Pesquisa Interinstitucionales junto a Universidades Nacionais (CAPES-PROCAD) e Internacionais (CAPES-COFECUB). É representante pela América do Sul na Rede de Pesquisadores L'état de droit saisi par la philosophie de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF). É orientador de mestrado, doutorado e pós-doutorado nas áreas de ensino de filosofia, infância e filosofia da educação. Em suas atividades profissionais interagiu com mais de 50 colaboradores em co-autorias de trabalhos científicos.

Antinomias para pensar o ensino da filosofia

▲ Walter Omar Kohan

Jacques Derrida militou teórica e praticamente no campo do ensino de filosofia. Sua “filosofia do ensino da filosofia” está reunida em textos que conformam um extenso volume, *Du droit a la philosophie*, que inclui intervenções de diversa índole. Neste trabalho, nos referimos a uma ideia presente em vários textos, em especial numa carta prefácio a um Colóquio sobre as relações entre Escola e Filosofia¹.

A ideia é que a posição do ensino da filosofia na instituição escolar está submetida a uma série de antinomias constitutivas. Uma antinomia é uma norma contraditória, um mandato impossível de ser seguido enquanto comporta uma dupla exigência, sendo que a realização de uma supõe a negação da outra. A tese é que o ensino institucionalizado da filosofia é antinômico: ele padece de exigências contraditórias. Derrida apresenta sete antinomias e aceita que o número é arbitrário. Na medida em que – argumenta – uma comunidade filosófica desejável é aquela que não ilude ou nega essas antinomias, apresentamos a seguir um esquema inspirado nele como uma oportunidade para pensar a posição do ensino da filosofia. De modo que as antinomias, longe de gerar ceticismo ou apatia fortalecem essa posição. Nessa mesma medida, reformulamos suas antinomias, segundo nossa compreensão do momento atual do ensino da filosofia no Brasil em nível médio.

1 Este texto, intitulado “*Les antinomies de la discipline philosophique*”, foi primeiramente publicado como prefácio do livro de Jacques Derrida et al. *La grève des philosophes. Ecole et philosophie*. Paris: Osiris, 1986, e depois reproduzido em outro livro de Jacques Derrida (1990, p. 511-524). O Colóquio foi intitulado *Rencontres École et Philosophie*, e teve lugar na Universidade de Paris X, Nanterre, nos dias 20 e 21 de outubro de 1984.

0 método e sua ausência

Por um lado, é necessário seguir certo caminho quando se ensina filosofia. Nesse sentido, toda opção metodológica implica em compromissos filosóficos e pedagógicos. Com efeito, todas as modalidades de ensino da filosofia – sejam a aula magistral explicadora, a interpretação de textos clássicos, o círculo de debate, o levantamento de questões, a apresentação e debate de filmes, a leitura de matérias de jornal etc. – comportam uma ideia sobre como ensinar filosofia, sobre o que ela é e para que ela é ensinada. Mais ainda, toda prática áulica supõe um significado de ensinar e aprender bem como da relação entre um e outro.

Não há, então, práticas de ensino a-filosóficas ou a-pedagógicas. Contudo, também não existe “o” método filosófico. Há, em todo caso, pluralidade de métodos filosóficos e, mais ainda, a impossibilidade de se fixar, com exclusividade, qualquer método à filosofia. De modo que a primeira antinomia poderia também ser formulada da seguinte maneira: toda prática de ensino da filosofia está submetida ao mesmo tempo à necessidade e impossibilidade de afirmar um método filosófico. Em outras palavras, todo ensino da filosofia precisa seguir um método e, na mesma medida em que segue um método, afirma um caráter antifilosófico nessa prática.

O paradoxo do método é, antes de um fator paralisante, uma oportunidade para pensar a própria situação do ensino da filosofia. Não há lugar para um método e também não há lugar para a ausência de método. Há então que pensar um espaço entre essa impossibilidade e esse imperativo. A filosofia deve adotar compromissos metodológicos sem se fixar a um método. Esse compromisso pode ter a forma de uma relação inspirada na própria palavra *philo-sophia*. Assim, como desde sua fundação pública na Apologia de Sócrates, ela não é um saber determinado, mas uma relação aos diversos saberes, assim também ela se caracteriza muito mais por ser uma relação aos diversos métodos do que por adotar este ou aquele método específico.

Em outras palavras, não haveria métodos filosóficos ou antifilosóficos *strictu senso*, mas relações filosóficas ou antifilosóficas com os distintos métodos de ensino. Como afirma o filósofo italiano G. Ferraro, trata-se de ensinar com filosofia, muito mais do que ensinar filosofia. Pode-se ensinar filosofia

(como saber) sem filosofia (como relação ao saber) e ensinar outros saberes com ela. A filosofia significa então modalidade e forma do ensino, relação profunda ao método, e não objeto de ensino. Claro, a opção entre saber e relação ao saber não é excludente e pode ser também ensinar filosofia com filosofia.

Afinal, nenhum método garante a filosofia e também nenhum método a impede categoricamente. Ler os clássicos pode ser mais antifilosófico do que ler a Bíblia; o círculo como dispositivo de ocupação do espaço da sala de aula pode ser um instrumento de controle e disciplinamento mais velado, sutil e eficaz do que uma aula magistral. Os exemplos poderiam multiplicar-se. É claro que há mais chances de que a filosofia surja da leitura problematizadora de um diálogo de Platão do que ao assistir a uma novela da TV Globo, mas nenhuma prescrição metodológica garante a filosofia e nenhum recurso a impede absolutamente.

Nesse sentido, voltamos a uma consideração anterior. As questões metodológicas costumam ser as mais urgentes e angustiantes para o professor de filosofia. Não nego sua importância e pertinência. Mas importa notar que toda opção metodológica supõe pressupostos sobre a própria filosofia afirmada, os sentidos de ensiná-la e aprendê-la, e muitas outras questões menos “urgentes”, mas não menos significativas e vitais. Em outras palavras, não há como enfrentar a antinomia do método a partir de uma consideração apenas didática ou metodológica.

Nessa hora de euforia pela presença obrigatória da filosofia no ensino médio brasileiro, o mercado editorial está já providenciando um bom número de atrativos livros didáticos para resolver os problemas mais angustiantes dos professores de filosofia. Seguramente alguns textos serão melhores (uns poucos!) e outros piores. Não subestimamos ninguém: cada professor decide como e com que trabalhar. Apenas chamamos a atenção para o seguinte: que como aprender ou ensinar filosofia não oculte ou faça esquecer o que, por que, e para quê aprender ou ensinar filosofia. Isso também ensina a antinomia do método.

Temos nos estendido nesta primeira antinomia pela sua importância neste curso e para apresentar um exemplo mais amplo de como enfrentá-la. A seguir apresentaremos mais sucintamente algumas outras antinomias.

Saber e ignorância

A filosofia se constitui como um saber particular perante outros saberes, como os artísticos, científicos, religiosos. Contudo, desde as origens da filosofia ocidental, a filosofia afirma com não menos força uma relação entranhável com a ausência de saber, pois o que ela efetivamente mais sabe desde seu nascimento é sua ignorância.

Assim, esta antinomia é a de Sócrates. A filosofia é o saber mais valioso entre os seres humanos porque é o único saber que reconhece seus limites enquanto saber; em outras palavras, é o único saber que sabe de sua ignorância. A filosofia sabe a única coisa que todos outros saberes ignoram: a própria ignorância. Assim, a filosofia reivindica o contrário do saber, mas, não é menos notório, só pode fazer isso desde uma posição de saber. No caso de Sócrates, pelo menos segundo a anedota que Platão conta (ou inventa?) na *Apologia*, essa posição está respaldada pelo deus Apolo, a hierarquia suprema do saber entre os gregos. Agora que já não temos mais oráculos (pelo menos o de Apolo) e que a sociedade parece apreciar, sobretudo, o conhecimento, em que se funda essa positividade da ignorância? De que maneira compreender e defender a “ignorância” da filosofia na chamada Sociedade do Conhecimento? Como afirmar sua tradicional posição crítica perante os outros saberes?

Talvez essas perguntas e respostas reafirmem a especificidade da filosofia perante outras formas de saber bem como seu caráter inatual. Contudo, novas perguntas aparecem: qual é a forma contemporânea da ignorância filosófica? Quais as potências atuais de um professor de filosofia sabedor de sua ignorância? Quais os riscos? O que de fato ele ignora? O que ele sabe? O que ele não pode ignorar? O que ele não pode saber? O que ele ensina saber e ignorar? Em que medida a própria ignorância pode colonizar ou libertar o pensamento de si e dos outros? Em todo caso, justamente numa sociedade dita do conhecimento, parece mais atual e inatual do que nunca a relação que a filosofia e seu ensino afirmam em relação ao saber.

O particular e o universal

A filosofia tem, desde suas origens, uma vocação universalista. Os filósofos não pensam para si ou para um contexto, mas para a humanidade, ou como quer que chamemos ao conjunto do gênero humano. Basta pensar, por exemplo, nas ideias em Platão, no *cogito* em Descartes ou no capital em Marx. Contudo, todo filósofo pensa num lugar; pertence a um contexto histórico, social, político, geográfico, cultural no qual esse pensar se insere. Ele pensa desde e com alguns, mas para todos.

Essa tensão pode se apresentar e manifestar de diversas formas. Numa dimensão sociopolítica, tem sido colocada como a tensão entre o caráter nacional ou internacional da filosofia. Nesse sentido, é pertinente falar de filosofia francesa, chinesa, africana, brasileira ou ainda latino-americana? Os debates ainda vigentes a este último respeito mostram a complexidade do problema. A questão é extremamente relevante nos contextos de dependência, colonização ou marginalidade como os que habitamos, pois de maneira habitual assistimos a uma tradição de pensamento falando em nome do universal e outras tradições impossibilitadas de direito a fazer parte da discussão.

Nesse sentido, um aspecto interessante dessa antinomia é tratado pelo mesmo Derrida numa intervenção em um Colóquio na África organizado para tratar justamente da questão da relação da África com a filosofia dita ocidental². Por um lado, afirma que não parece interessante simplesmente repetir e reproduzir a filosofia ocidental – à qual pertencem nomes como os já citados nesta seção –, mas, por outro lado, não parece mais interessante simplesmente ignorar, opor ou inverter essa tradição. Ao contrário, o desafio principal está num trabalho infinito de descolonização no próprio pensamento para não recriar a lógica colonizadora que habita aquele pensamento e a realidade na qual se insere. Derrida sugere que não existe “a” descolonização, mas movimentos parciais, heterogêneos, distintos de um lugar a outro.

Em suma, o desafio para nós, professores de filosofia no Brasil, é seguir essa dupla exigência contraditória: atender um particular e um universal que, de maneira dominante, nega aquele particular. Trata-se então de seguir, com

2 A apresentação de J. Derrida intitula-se “*La crise de l’enseignement de la philosophie*”. O Colóquio teve lugar em Cotonou (Béniin), em dezembro de 1978, e o texto está disponível em: <<http://www.jacquesderrida.com.ar/frances/crise.htm>>. Acesso em: 7 mar. 2007.

esse alerta, aquela tradição impossível de ignorar, mas também inconveniente de reproduzir de forma acrítica. E de encontrar espaço para uma tradição que pode renová-la, recriá-la e torná-la outra. Trata-se afinal de ensinar filosofia de forma descolonizadora, o que supõe também manter sempre aberto o significado pelo sentido de descolonizar o pensamento entre nós.

0 lógico e o ilógico

De um lado, a filosofia pode ser caracterizada como um pensar com certa lógica no amplo sentido de uma analítica do pensamento. Com efeito, a filosofia dispõe de um arsenal de ferramentas sobre a forma do pensar, todo um edifício de estratégias para dar conta da pergunta “como pensamos?”. Porém, ao mesmo tempo, a filosofia também se constitui como aquele exercício que arrebenta com toda lógica no pensamento. A filosofia é nesse sentido a indisciplina do pensamento, o que ele tem de revolucionário, de contestador, de propriamente impensável. De modo que ensinar filosofia significa tanto ensinar a lógica (disciplina) do pensar, quanto também sua ilógica (indisciplina). Como dar conta dessa tensão?

Trata-se de duas dimensões incontornáveis. Deixando de lado qualquer uma das duas não se estaria propriamente ensinando filosofia. Ao mesmo tempo, a ênfase exagerada numa delas nega a outra: com efeito, insistindo exageradamente na lógica do pensar corre-se o risco de formar alunos muito competentes nessa lógica, mas incapazes de subverter o pensamento dominante; ao contrário, insistindo no caráter ilógico da filosofia, o risco é de que os alunos não dominem a lógica básica do pensar para pensar qualquer transformação. O desafio, mais uma vez, é sermos sensíveis aos dois termos da antinomia. Como gerar uma aprendizagem da lógica e da ilógica do pensar?

0 trabalho sobre si e com outros

Essa antinomia diz respeito ao trabalho sobre os outros e sobre si. De um lado, ensinar filosofia encontra sentido na medida em que se projeta num trabalho sobre o pensamento dos outros; mas, a uma só vez, esse trabalho só parece poder se realizar efetivamente sobre si próprio. Mais uma vez, Sócrates

tes é um exemplo curioso dessa antinomia: ele entende sua prática filosófica como uma missão para que os outros deixem de cuidar do que cuidam e passem a cuidar de si próprios. De certa forma, isso significa para Sócrates o abandono de si; mas, em outro sentido, ressignifica o próprio sentido em que cuida de si. Com efeito, Sócrates passa a cuidar de si da maneira menos evidente, mas também mais singular: cuida de si sem cuidar literalmente de si, mas cuidando que os outros cuidem de si. Mesmo com outros sentidos e roupagens, esse paradoxo de Sócrates entre o si e os outros se recria em muitos professores de filosofia.

O modo em que se manifesta mais dramaticamente a presente antinomia é no campo do pensamento. Com efeito, muitos professores de filosofia questionam seu lugar e perguntam-se se eles devem intervir e participar ativamente com seu pensamento quando uma questão é debatida pelos alunos. Consideramos que se trata de um pseudodilema. O que está realmente em jogo não é a pergunta mais superficial de se o professor pode ou não pode manifestar o que pensa. A questão mais profunda é a serviço de que forças expressa seu pensamento, que de qualquer maneira se manifesta.

A antinomia chama o professor, então, a tentar sempre se expressar de maneira a tornar mais potente, autônomo e livre o pensamento dos seus alunos. O pensamento do professor se expressa sempre não se expressando, colocando-se ao serviço de ajudar que os alunos pensem o que não pensavam, problematizem o que não tinham problematizado, produzam conceitos como talvez não conseguissem sem o espaço da filosofia. Eis então a expressividade antinômica do pensamento no professor de filosofia: se expressar sempre sem se expressar, gerando expressividade nos outros, oportunizando outras expressões do pensamento que a sua própria.

Cada professor de filosofia recria a antinomia cada vez que entra numa sala de aula para... ensinar a pensar. Ensinar a pensar? É isso possível? É desejável? Como tornar essa exigência compatível com o legado nietzscheano, expresso em textos como *Assim falou Zaratustra* e *Aurora*, segundo o qual a primeira tarefa de um mestre é colocar seus discípulos em guarda contra ele mesmo? Qual é a imagem do pensamento mais potente para permitir gerar aprendizagens do pensamento tão potentes quanto impossíveis de derivar do professor? Como pensar a relação entre ensinar e aprender entre os extremos igualmente inconvenientes da derivação causal e da independência impotente? As perguntas, como em todas as outras antinomias, poderiam multiplicar-se.

Autonomia e a heteronomia

É preciso contestar qualquer ingerência externa sobre a filosofia desde uma finalidade estabelecida em termos do útil, eficiente ou rentável, vindo do mercado de trabalho, mas também de um campo técnico-científico ou ainda de um marco estritamente ético, religioso ou político. Por outro lado, parece igualmente inconveniente que a filosofia se isole completamente desses espaços.

A história recente da volta da obrigatoriedade da filosofia aos currículos de Ensino Médio no Brasil é um exemplo. A Legislação o diz claramente: é necessário que os alunos adquiram os conhecimentos de Filosofia (e Sociologia) necessários para o exercício da cidadania. O texto legal supõe, então, que a formação filosófica se justifica em função de sua contribuição para a cidadania. Uma instância exterior, a formação para a cidadania, outorgaria sentido ao ensino de filosofia. Trata-se de um discurso instalado já na própria comunidade filosófica, em muitos professores que assim defendem a obrigatoriedade da disciplina.

A questão é antinômica: a filosofia fica igualmente debilitada tanto se define seus sentidos a partir de uma lógica não filosófica (política, cidadã) quanto se se mostra insensível a ela, à medida que fica isolada, impotente, extravagante. Essa tensão se manifesta em diversas dimensões. Por exemplo, no “tempo do pensar” diante do “tempo da instituição escolar”. O pensar tem seus ritmos, sua intensidade, seu estilo. A escola tem outro tempo: seu cronograma, os semestres, as horas de aula, os programas, os exames. Como a filosofia pode conviver com essa dupla exigência temporal? Negar qualquer uma delas a debilitaria substancialmente. Podem conviver essas duas temporalidades no ensino de filosofia? Eis mais uma antinomia-desafio para o professor.

Unidade ou multiplicidade

Por um lado, é necessário enfrentar a clausura da filosofia sobre ela mesma, suas pretensões elitistas, hierarquizadoras, isolantes; combater sua recusa a se misturar com outros saberes, a partilhar práticas, a se abrir a novos conteúdos e textualidades. Porém, é também legítimo aspirar a certa unidade

ou especificidade da filosofia. Em outros termos, é preciso abrir a filosofia a outras disciplinas, mas sem que essa abertura signifique a sua descaracterização. Em que medida a filosofia não se perde a si própria ou vê abafada sua especificidade quando se abre a outros discursos?

Nos dias de hoje, a filosofia parece de fato estar saindo dos claustros, abrindo-se a novas formas de circulação, sob nomes diversos que mostram os novos interlocutores: café filosófico, filosofia para ou com crianças, aconselhamento filosófico, filosofia nas prisões. As iniciativas são frequentemente contestadas desde a academia, privilegiando um dos extremos dessa exigência: é necessário preservar a unidade da disciplina. Os que defendem a abertura da disciplina respondem que é necessário tirar a filosofia de seu fechamento.

Pode essa abertura ser feita mantendo algum tipo de especificidade que permita ainda chamar o trabalho de filosófico? Essas novas práticas são efetivamente filosóficas? Em que medida? O que elas compartilham com o que tradicionalmente chamamos “filosofia”? Em que medida elas propiciam uma reconfiguração da filosofia? Nesse novo terreno, cabem também as formas mais tradicionais de filosofia ou já não há lugar para elas?

Considerações finais

Como afirma Derrida, poderíamos continuar infinitamente projetando antinomias, dando-lhes outra forma, outro número, outro nome. Não é preciso cair na tentação de fixar o pensamento. Cada professor pode recriar suas antinomias. A questão então não é definir essas ou aquelas antinomias, mas fazer do exercício de pensar a posição antinômica do ensino de filosofia (mesmo que seja para negá-la ou configurá-la diferentemente) uma oportunidade para descolonizar o pensamento. Esta é uma tarefa árdua, arriscada, infinita. Mas também necessária, fortalecedora, indispensável para um professor de filosofia.

Pelo menos desde Platão, a filosofia reivindica uma dimensão educacional. Contudo, também desde Platão, algo essencial da filosofia não pode ser ensinado. Em Platão o movimento se desdobra em pelo menos três dimensões: a escrita, a oralidade e o que escapa a uma e a outra, o que sequer pode ser pensado na forma do diálogo vivo. Assim, a filosofia se desdobra numa

vocação educacional irrenunciável e na impossibilidade de se ensinar seu gesto principal, a própria experiência de pensar filosófico. A filosofia habita também essa antinomia: ela necessita ser transmitida e é, ao mesmo tempo, intransmissível. Nessa tensão, como nas outras, um mundo se abre e cada professor de filosofia cria uma forma singular de habitar e recriar para si e para outros o pensar.

Referências

DERRIDA, Jacques. Du droit a la philosophie. Paris: Galilée, 1990.

_____. La grève des philosophes. Ecole et philosophie. Paris: Osiris, 1986.

FERRARO, G. A escola dei sentimenti. Napoli: Filema, 2003.

O autor

Gonzalo Armijos

Possui graduação em Filosofia pela Pontificia Universidad Católica Del Ecuador (1978), doutorado em Filosofia pela Pontificia Universidad Católica Del Ecuador (1982) e doutorado em Filosofia pela Indiana University (1986). Atualmente é professor titular da Universidade Federal de Goiás. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em História da Filosofia. Atuando principalmente nos seguintes temas: Marxismo, Neopragmatismo, Epistemologia, Richard Rorty, Karl Marx.

O ensino da filosofia e a “situação-problema”

▲ Gonzalo Armijos

Para fazer jus ao título deste texto e, ao mesmo tempo, para mostrar como os problemas nos levam a pensar filosoficamente, comecemos com uma série de dificuldades que tentaremos resolver.

A primeira é: como entender que haja tantas concepções e definições opostas do que é filosofia defendidas por grandes filósofos? Ocorre que, se uma delas é a correta, os que defendem outras definições não poderiam ser chamados de filósofos por não fazerem o que a definição diz que deveriam fazer. Assim, como é possível que continuemos chamando de filósofos aqueles que defendem visões tão antagônicas, ou mesmo incomparáveis, de filosofia? Por outro lado, se todas essas definições fossem corretas – incluindo as que se contradizem –, poderia a filosofia realmente ser e não ser, ao mesmo tempo, tantas e tão distintas coisas? Como seria possível que a filosofia seja algo definido e específico sem que isso deixe de fora como não filosófico o trabalho de todos os que têm uma concepção ou uma definição diferente de filosofia? Ou como aceitar a outra possibilidade e dizer que todas são admissíveis, sem com isso fazer da filosofia uma espécie de Frankenstein teórico e, assim, terminar afirmando que é tudo e não é nada ao mesmo tempo? Em segundo lugar, como entender que seja possível se filosofar tanto dentro do que se entende por filosofia acadêmica como fora dela? Por exemplo, como é possível que a Ética e a Filosofia das Matemáticas sejam disciplinas filosóficas quando dificilmente há algo em comum entre uma e outra? Como é possível que um literato, como Jorge Luis Borges, por exemplo, escreva textos filosóficos sem fazê-lo nos moldes e seguindo os parâmetros próprios da academia? Que atividade é essa que pode ser levada a cabo sem que quem a realiza precise saber ou se preocupar pela forma como deva ser nomeada, caracterizada ou definida? Todas as anteriores são desafios que nos cabe aqui enfrentar.

As reflexões que seguem têm como objetivo estimular seus leitores a realizar essa atividade que o Ocidente concordou em chamar filosofia. Por isso, não se dirigem simplesmente àqueles que desejam saber sobre filosofia, situando-se externamente a ela, mas aos que querem filosofar e ensinar a filosofar.

I

O ato de filosofar encerra uma série de paradoxos. Pois, por exemplo, ele ocorre, como veremos depois, dentro e fora do que se costuma chamar de filosofia. Em que ele, em geral, consiste? Desde o início até hoje, esse ato de filosofar é consequência de alguém se problematizar. Um problematizar-se que tem a ver com algo que vai além de nossa relação imediata e passageira com as coisas e as pessoas que nos rodeiam. Guarda relação com questões que não podemos resolver de uma forma prática imediata ou de um modo empírico. Os problemas filosóficos têm a ver com questões que não podemos nem antecipar, nem definir, nem rotular, e que surgem nos mais variados contextos e situações – mesmo naqueles considerados vedados à razão. Vejamos como a razão é levada para um plano em que, supostamente, não lhe corresponde estar. Por exemplo, se Deus existe, e possui o atributo da onisciência, pode o ser humano ser responsabilizado por seus atos? Ou, podemos falar em liberdade humana caso Deus saiba tudo? Pois se Deus sabe tudo, parece que eu não poderia deixar de fazer aquilo que ele já sabia que eu ia fazer. Dessa forma, eu não poderia ter feito diferente, pois caso agisse de forma diversa daquela que estava na mente divina, essa ação provaria que Deus se equivocou ou não sabia algo que eu de fato faria. No primeiro caso, Deus não seria perfeito, por equivocar-se; no segundo, não seria onisciente, por desconhecer algo — o que eu iria de fato fazer. Meu problema e minha perplexidade aumentam. E, ao parecer, a única forma que tenho para resolver essas questões é pensando, reflexionando. Neste caso, quanto mais reflexiono maiores são minhas dúvidas e perplexidades. Com efeito, se é impossível que Deus se equivoque, por ser perfeito, ou que Deus desconheça algo, por ser onisciente, minhas ações, ao que parece, de alguma forma estariam determinadas pela onisciência e perfeição divinas. Se for esse o caso, surge um novo problema: como poderia afirmar que o ser humano é livre?

Esse é um problema que pode ter uma pessoa – hoje ou de qualquer época – que viva ou tenha vivido numa sociedade em que se conceba Deus como o concebemos no cristianismo. O problema não precisa estar escrito num livro ou ser produzido dentro de uma instituição acadêmica. Questões como essa assaltam as pessoas quando elas menos o esperam. Ocorre quando elas são motivadas por algo que provoca uma incompatibilidade entre o que achamos saber e determinadas conclusões às quais chegamos. O mesmo ocorre com o problema do mal. Se o mal existe, como podemos falar de um Deus criador de todas as coisas? Pois, se o mal existe, alguma origem deve ter. Ora, acreditávamos saber que Deus era a origem de todas as coisas, mas hoje, refletindo sobre a existência positiva do mal, vemos que há uma profunda dificuldade que nos obriga a pensar. Essa é a situação à qual queria chegar: o instante do surgimento do filosofar. Pois quando pensamos por nossa própria conta para tentar resolver essa e outras dificuldades semelhantes realizamos o que de fato é uma reflexão filosófica.

Este resultado, então, talvez nos possa surpreender: filosofa quem percebe que não sabe, não quem sabe. Isso mostra a extrema limitação daquele chavão pelo qual se define a filosofia como “amor pela sabedoria”. Pois essa fórmula leva as pessoas a imaginar que os filósofos são sábios, e sábio é quem sabe. Pelo que acabamos de ver, entretanto, resulta que não é bem assim. Pois a condição e motivação do filosofar é a ignorância, não a sabedoria. Não é quem sabe — ou pensa que sabe — que filosofa, mas quem tem consciência de sua ignorância e quer fugir dela por seus próprios meios. Aquele que sabe — ou acha que sabe — não precisa pensar duas vezes sobre seu suposto ou efetivo saber. A filosofia, portanto, é uma luta constante contra nossa ignorância e ocorre quando chegamos a perceber que algo contradiz nossas certezas, nossas convicções, algo que levanta problemas que abalam nossa confiança no que tranquilamente acreditávamos saber.

II

O anterior nos mostra algo próprio da atitude filosófica. Ela, num primeiro momento, parece um recuar, um afastar-se das coisas, do mundo e de nós mesmos. Estabelece, momentaneamente, uma distância entre o pensamento e nossa confiança sobre nosso pretensão saber. Parece que primeiro

somos levados para trás, e só depois voltamos sobre a coisa mesma. Para trás, para nos distanciarmos um pouco e ter uma visão mais ampla, e para frente, para aproximar-nos do objeto, do problema, e vê-lo mais detida e minuciosamente.

Assim, não é por um assunto determinado, um tema específico ou um objeto privilegiado, que somos levados a pensar filosoficamente, mas por toparmos com algum problema, por estarmos numa situação de espanto ou de perplexidade que nos força a tomar uma distância e nos empurra de novo para o interior daquilo que nos preocupa. Por exemplo, sabemos que para construirmos um prédio precisamos de diversos materiais. E ficamos convencidos de que na construção desse, e qualquer prédio, só entram coisas materiais, tangíveis, visíveis. Entretanto, há coisas que fizeram possível o prédio, que participaram de sua construção, e que não se reduzem à mera existência material. São uns entes particularíssimos: os números. Alguém que por um raciocínio semelhante perceba o papel que os números desempenham na construção do mundo que nos rodeia pode fazer esta pergunta: “qual é a natureza dos números”, ou, posto em termos filosóficos: “qual é a natureza dos entes matemáticos”. Se for buscar a resposta por si mesmo, reflexivamente, estará filosofando.

Há em outras ciências perguntas que são essencialmente filosóficas, não porque pertençam, como temas ou problemas, ao que se conhece academicamente como filosofia, mas porque surgem quando o cientista, assim como ocorre com o nosso primeiro exemplo sobre Deus, faz esse tipo de pergunta fundamental. Por exemplo, na física e na astrofísica: qual a origem do universo e da racionalidade do universo? Perguntas como essas estão no limiar e ao mesmo tempo no centro daquelas ciências. O que nos leva a um resultado que pode surpreender. A atitude filosófica não ocorre unicamente dentro – e como patrimônio exclusivo – do que se conhece como filosofia, ou filosofia acadêmica. Por isso, ela – a atitude filosófica – não pode ser encerrada numa área determinada do saber, não pode ser enclausurada nesta ou naquela disciplina, nem mesmo na disciplina Filosofia. Ela é patrimônio de qualquer um, na área ou no contexto que for, que seja levado a pensar nas circunstâncias já descritas: a da consciência de um problema e de saber que a única forma de resolvê-lo é pensando por si.

Por tudo isso, as questões filosóficas surgem nas mais diversas áreas e dentro das mais variadas disciplinas, contextos e situações. Ocorrem, de

fato, com qualquer pessoa que questione sobre assuntos cuja solução exige o exercício do próprio pensamento.

III

As considerações anteriores nos levam à relação entre o fazer filosófico e o ensinar a filosofar. Se a atitude filosófica é a de alguém que se descobre perdido numa determinada situação ou se sabe ignorante a respeito de algo de fundamental importância, parece ser esta uma consequência: não pode haver ensino da filosofia se ele não for entendido como ensinar a filosofar. Mas o filosofar não é algo que possa ser determinado ou delimitado por um tema, um problema ou um objeto específicos. Dessa forma, o ensinar a filosofar só pode consistir em criar no outro uma situação de autoconsciência de sua ignorância. De levá-lo a perceber pelo menos duas coisas. Em primeiro lugar, que há algo que talvez pensava saber com absoluta certeza e que depois de uma consideração mais detida dá-se conta que, efetivamente, há uma questão fundamental que ignora. Em segundo lugar, levá-lo a sentir a necessidade de tentar resolver esse problema por ele mesmo. Assim, ensinar a filosofar talvez não passe de saber como provocar incertezas, de produzir dúvidas nos estudantes que só podem ser resolvidas por eles, quando elas, incertezas e dúvidas, são assimiladas, interiorizadas e apropriadas por eles.

A luta, no âmbito do ensinar a filosofar, se opõe àquela tendência imediatista de buscar as respostas em textos consagrados. É a luta contra a ideia de que se for uma questão profunda ou fundamental, alguém já deve tê-la resolvido para mim ou deve estar registrada em algum lugar. Mas são precisamente as questões fundamentais que não são passíveis de soluções autoritárias e definitivas. Assim, o incentivo à própria reflexão faz parte essencial do ensinar a filosofar. Porque filosofar é procurar, é buscar por meio do nosso próprio pensamento. Mesmo que depois devamos, como devemos, conferir, avaliar nossas soluções perante aquelas que porventura já foram dadas e que estão nos textos clássicos. Um texto é como uma fonte cuja água pode saciar nossa sede. Ou talvez não, pois o texto registra o que outro pensou movido por suas circunstâncias. Nesse texto não está – ao menos não exatamente – o que eu penso, nem pode ter sido escrito em circunstâncias exatamente iguais às minhas. De modo que soluções a problemas semelhantes, mas não

idênticos aos meus, muito provavelmente não vão me satisfazer plenamente. Esse é o instante em que a filosofia aparece. Pois a filosofia só existe porque alguém não se satisfaz com as soluções já existentes nem com aquilo que os clássicos, por mais respeito que nos mereçam, nos legaram. A filosofia está sempre viva como consequência de alguém ter sido incentivado a pensar por si e de ter tido a necessidade de beber de outra fonte: a que brota de suas próprias reflexões.

IV

Podemos perceber, pelo dito, que o filosofar é um ato que se inicia em dois momentos indissolúveis e que consistem numa dupla procura, uma procura *em si* e uma procura *por si*. Pois aquele momento de surpresa, de pasmo, o instante da descoberta de nossa incerteza, de nossa ignorância, é ao mesmo tempo um momento em que procuramos *em nós*. É uma busca que fazemos em nós mesmos, dos eventuais conhecimentos ou certezas que guardamos. Percorremos nosso interior tentando achar algum vestígio de conhecimento, de segurança, de certeza. O que pode provocar uma inquietação maior ao percebermos que a resposta não está em nós, ou já não está mais, como imaginávamos antes. Mas esse resultado negativo provoca um momento positivo: o de nos levar a procurar *por nós mesmos*. Nossa razão e nosso pensamento iniciam a busca de uma, agora, ansiada tranquilidade, da tão desejada certeza, da solução que precisamos. É o momento da procura *por nós*.

Essa busca, por outro lado, não é uma procura solitária, isolada. É – e deve ser – um diálogo, uma discussão crítica com o que de melhor a filosofia nos oferece: os textos clássicos. Pois ontem e hoje, aqueles que chegaram a ser considerados clássicos pela profundidade de seu pensamento, oferecem para nós a oportunidade de um diálogo que atravessa o tempo. Seus textos, sejam do presente, sejam do passado, registram o que suas mentes nos legaram, não como herança inquestionável, mas como provocação para o diálogo e a reflexão. Como indicação, também, de determinadas possibilidades de reflexão, como direções que poderíamos seguir e sugestões sobre os resultados aos quais poderíamos chegar. Pois é o desejo de saber, de entender, de conhecer que nos move. E não unicamente por sermos movidos por fins práticos, mas

pelo prazer que nos produz a descoberta – o aprender do mundo e de nós mesmos, sobre tudo que se nos apresenta como um interrogante, como um paradoxo, como um desafio ao entendimento. Assim, não só na academia, não só dentro da filosofia filosofa-se. Filosofa-se pelo natural desejo de saber. Pois, como diz Aristóteles (I 980a) na *Metafísica*, “Todos os homens, por natureza, desejam saber”. É por tudo isso que o filosofar não é privilégio daquele que está dentro do que se considera filosofia acadêmica. A filosofia também está em outras disciplinas, científicas ou não, e em qualquer lugar em que um ser humano descubra um interrogante, um problema, uma dificuldade, e perceba que é só pelo pensamento, pelo próprio pensamento, que pode ter esperanças de resolver.

É precisamente essa disposição natural para o saber que nos leva a filosofar, e como dissemos antes, o filosofar ocorre em todos os âmbitos em que a mente se aventura, não simplesmente no que se conhece como filosofia, ou como filosofia acadêmica. Nessa infundável aventura do pensamento, o ser humano é e foi forçado a criar conceitos que pudessem ajudar a explicar o que parecia inexplicável e a compreender o que se mostrava incompreensível. A necessidade de se explicar as coisas levou não só à criação de conceitos, mas à criação de novas áreas da pesquisa humana – áreas que depois se constituíram em disciplinas independentes e mesmo em ciências autônomas. No entanto, apesar de toda essa diversidade de áreas, disciplinas e ciências, a filosofia ocorre no momento em que alguém precisa achar uma solução a um problema e vê, ou descobre, que nada do que foi dito ou feito pelo espírito e pela mão dos homens pode auxiliá-lo. Esse é o momento da criação filosófica, é o que nos leva a dialogar com o passado e com o presente, a buscar por reflexões semelhantes sobre situações e problemas análogos, reflexões que podem ser muito antigas ou muito novas, mas que servem como interlocuções sobre nossos próprios problemas. Ou não. Pois é possível que em alguns casos, em algumas circunstâncias, estejamos trilhando sendas que não foram percorridas. Pois novos tempos nos põem novos desafios — desafios que nunca poderiam ter sido postos para pessoas de cinquenta, cem, mil ou mais de mil anos atrás. E isso também é possível: que o novo adentre na filosofia. Pois se falamos em criação de conceitos, e até de áreas e disciplinas, não poderíamos deixar de reconhecer a irrupção do novo. Mas seja de uma ou de outra forma, temos duas ferramentas para enfrentar os desafios, novos ou antigos: o próprio pensar e o diálogo.

Platão já nos mostrou que essa interlocução é uma condição necessária do fazer filosófico. Pois pelo diálogo, pelo ir e vir de razões, percebemos que há becos sem saída – obstáculos que poderemos contornar ou superar por meio do próprio diálogo. Em alguns casos, o resultado do dialogar pode ser uma aporia, um novo obstáculo. No entanto, mesmo um resultado negativo guarda um aspecto positivo. Com efeito, ao nos indicar por onde não podemos ir, a aporia nos incita a percorrer outros caminhos e, dessa forma, o negativo acaba sendo um estímulo.

Os escritos do discípulo de Sócrates, assim, possuem ao menos estas duas virtudes: mostram-nos a necessidade do diálogo tanto com os contemporâneos como com o passado. Nas obras platônicas, com efeito, não vemos exclusivamente conversas entre pessoas que estão presentes. Em alguns diálogos fundamentais, como o *Sofista*, discutem-se teorias de outros filósofos. Nesse diálogo específico, analisam-se todas as teorias do ser anteriores, refutando-as – incluída a teoria de seu mestre Parmênides. Críticas que levam Platão à reformulação total de sua própria concepção. Esse foi, de fato, um dos legados de Platão. Pois filósofos de todas as épocas aprenderam isso e o puseram em prática. Diálogos com o passado, para citar alguns casos, teve Heidegger com os pré-socráticos, principalmente com Heráclito, teve Santo Agostinho com Platão, Santo Tomás com Aristóteles, Descartes com Santo Anselmo e, notadamente, Hegel com praticamente todos os grandes filósofos ocidentais.

Em conclusão, como entender que haja tantas concepções e definições opostas do que é filosofia que foram, e ainda são, defendidas por grandes filósofos? Por que é lícito que se apresentem definições e concepções conflitantes de filosofia e, mesmo assim, isso não anule nenhuma delas enquanto prática filosófica? Por que dois filósofos podem ter concepções opostas do que é filosofia e, mesmo assim, o trabalho dos dois continua sendo filosófico? Por que é possível filosofar fora do que se conhece como filosofia acadêmica? Por que é possível filosofar nas matemáticas, na física, na literatura? Por que não há um objeto, um problema, um tema ou um método filosófico privilegiado? As respostas a estas questões estão contidas no que temos dito e podem ser resumidas assim: porque na base do ato de filosofar está um problema, e há infinitas formas de nos problematizar. Porque há infinitos assuntos, que podem ser objeto da nossa preocupação filosófica ou que nos podem despertar para o ato de filosofar. Assim, dependendo do as-

sunto, da área, da circunstância, nosso problema pode jamais ter sido objeto de preocupação filosófica para outra pessoa, e o método, o caminho para sua solução, também poderá ser novo, pois será determinado pela própria natureza do objeto – o que prova a futilidade da proposta de uma metodologia filosófica única, privilegiada. Assim, se há infinitos objetos que nos podem motivar à reflexão filosófica, infinitas serão as maneiras, os caminhos ou os métodos para a solução desses problemas. Não podemos apontar uma área, um tema, um objeto ou um conjunto de problemas como essencialmente filosóficos, porque, como temos visto, são infinitos, e irão aparecendo novos com o passar do tempo. Em síntese, não é o conteúdo dos problemas que os tornam filosóficos, mas a circunstância em que o problematizar se insere e que consiste em algo simples: é a percepção de uma questão, um problema, cuja solução não existe ou não pode ser conseguida pelos resultados do que a mente e a indústria humana já conquistou. Por isso podemos, e devemos, aceitar que diferentes mentes, diferentes filósofos, definam o que é filosófico, pois o farão a partir do seu tipo específico de problematização. Naturalmente, o fato de seus problemas serem esses, e não outros, deixa em aberto infinitas possibilidades de outras pessoas virem a se problematizar. Nisso radica a essência plural da reflexão filosófica, o que influencia completamente a questão do seu ensino. Pois ensinar a filosofar talvez não consista em outra coisa que em provocar no estudante dúvidas que o motivem a se problematizar e tentar, por si mesmo, e no diálogo com os outros e com a tradição, sair da situação de ignorância em que se descobriu.

O autor

Sílvio Gallo

Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1D

Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1986), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1990), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1993) e livre docência pela Universidade Estadual de Campinas (2009). Atualmente é professor associado (MS-5) da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: filosofia francesa contemporânea e educação, ensino de filosofia, ensino médio, filosofia e transversalidade, anarquismo e educação

O ensino da filosofia e o pensamento conceitual

▲ Sílvio Gallo

Do problema do ensino da filosofia na história

Desde as origens da filosofia na antiguidade grega, podemos notar em sua prática a preocupação com sua transmissibilidade. As relações mestre-discípulo, o aprendizado do pensar filosófico em sua própria prática eram uma constante. Colocar-se na prática do pensamento filosófico era também convidar outros a fazê-lo, através das escolas filosóficas. Mas, se o mestre era importante na iniciação do discípulo, este era também alguém a ser superado.

Na história da filosofia não foram poucos os filósofos que foram também professores. A partir da modernidade, especialmente, é bastante comum que os filósofos ganhem a vida como professores, para poderem dedicar-se às tarefas do pensamento. Alguns, como Pedro Abelardo ou Schopenhauer, por exemplo, consideravam a atividade de ensinar filosofia como um “mal menor”, como uma tarefa a ser enfrentada que, por um lado, atrapalhava o exercício do pensamento, na medida em que roubava-lhe o tempo; mas, por outro, garantia ao filósofo o necessário para sua subsistência e, assim, permitia-lhe dedicar-se a pensar no restante do tempo¹.

Outros filósofos, porém, aproveitaram-se de sua atividade como professores para pensar filosoficamente o ensino da filosofia. Foi o caso de Kant e de Hegel, que sistematizaram o ensino de filosofia desde suas construções

1 Para saber mais sobre isto, recomendo o capítulo “A filosofia e seu ensino: entre o desprezo e a prática filosófica”, do livro de Guillermo Obiols, *Uma introdução ao ensino da filosofia*, edição brasileira publicada pela Ed. Unijuí em 2002.

teóricas. O primeiro foi professor universitário durante toda a vida e, seja em obras importantes, como a *Crítica da razão pura*, seja em obras de caráter didático, como o *Manual dos Cursos de Lógica Geral* ou *Sobre o Saber Filosófico*, utilizou-se do ensino da filosofia para exemplificar o desenvolvimento de seu pensamento, teorizando filosoficamente este ensino. Já Hegel foi professor de filosofia também no nível médio, tendo sido também diretor de escola, antes de dedicar-se a ensinar na universidade. E, deste lugar, pensou e escreveu sobre o ensino da filosofia².

Já no final do século dezenove, encontramos em textos da juventude de Nietzsche uma profunda crítica ao ensino enciclopédico de filosofia nos liceus e universidades da Alemanha de seu tempo. Para o filósofo, este ensino afastava os jovens da filosofia, ensinava o desprezo para com esta atividade do pensamento. A partir desta crítica, Nietzsche reivindicava um aprendizado da filosofia que fosse um exercício do pensamento, um pensar por si mesmo, uma criação e uma autonomia intelectual³.

No século vinte, filósofos como Jacques Derrida dedicaram-se ao tema. Diante de uma ameaça de retirada da filosofia do ensino médio francês, uma tradição desde as origens da república, o filósofo capitaneou a criação do Grupo de Pesquisas sobre o Ensino da Filosofia (GREPH, na sigla em francês) e publicou diversos textos e estudos a este respeito. Em 1984, um encontro sobre escola e filosofia reuniu na Universidade de Paris X-Nanterre figuras como François Châtelet, Jacques Rancière, Jean-François Lyotard, dentre vários outros, para discutir as possibilidades da filosofia na escola⁴.

Stéphane Douailler, presente naquele encontro, afirma que há, no ensino da filosofia, um “poder de começo”. Isto é, para cada um que se coloca na filosofia, que se propõe a pensar por si mesmo, deve haver como que um “nascimento”, um novo começo. Se o mestre, o professor, é importante para

2 Novamente, o livro de Obiols citado na nota anterior é uma boa referência para aprofundamentos. Além dele, indico dois capítulos: Lídia Maria Rodrigo, “Aprender filosofia ou aprender a filosofar: a propósito da tese kantiana”, em Gallo; Danelon; Cornelli (orgs.). *Ensino de Filosofia: teoria e prática*. Unijuí, 2004; e Silvio Gallo e Walter Omar Kohan, “Crítica de alguns lugares comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio”, em Gallo; Kohan (orgs.). *Filosofia no Ensino Médio*. Vozes, 2000.

3 Ver Nietzsche, *Escritos sobre Educação*. Loyola e PUC-Rio, 2003.

4 Os textos apresentados neste encontro foram publicados no livro *La Grève des Philosophes – école et philosophie*. Osiris, 1986.

introduzir o iniciante na filosofia, é preciso, depois, que o aprendiz faça seu próprio começo, que comece a pensar por si mesmo, para além do mestre.⁵ Assim, podemos afirmar que é possível *ensinar* filosoficamente a filosofia; mas, por outro lado (e não necessariamente decorrente desta afirmação), que também é possível *aprender* filosoficamente a filosofia.

Da “ensinabilidade” da filosofia

Em um de seus livros publicados no Brasil, o filósofo espanhol Fernando Savater pergunta se há sentido em se defender o ensino de filosofia na educação média em nossos dias⁶. Num contexto de um mundo e uma escola excessivamente voltados para a informação, Savater afirma que a filosofia não teria mesmo nada a oferecer. Comenta que podemos falar em três níveis de compreensão: a informação, o conhecimento e a sabedoria; enquanto que a ciência transita entre a informação e o conhecimento, a filosofia move-se entre conhecimento e sabedoria. E arremata: “de modo que não há informação propriamente filosófica, mas pode haver conhecimento filosófico, e gostaríamos de chegar a que houvesse também sabedoria filosófica. É possível conseguir tal coisa? Sobretudo: é possível ensinar tal coisa?” (2001, p. 6).

O autor não titubeia em responder positivamente; faz então uma extensa argumentação em torno da filosofia como atividade, processo, e não apenas como conjunto de conhecimentos historicamente produzidos, para concluir que é possível ensinar a filosofar, como busca de respostas cada vez melhores para os problemas com os quais nos defrontamos. E, mais do que isso: se a educação pretende-se humanizadora, ela não pode prescindir da filosofia. A questão que se coloca então passa a ser: como ensinar os jovens a filosofar?

A perspectiva de Savater é a de que o ensino do processo de filosofar aos jovens deve ser feito através de grandes temas, como a morte, a liberdade,

5 Ver o texto de Douailler “A Filosofia que começa: desafios para o ensino da filosofia no próximo milênio”, em Gallo; Cornelli; Danelon (Orgs.). *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003.

6 Refiro-me a *As Perguntas da Vida*, publicado em outubro de 2001 pela Ed. Martins Fontes, tradução do original publicado em Barcelona em 1999. Trata-se de uma obra voltada justamente para os alunos adolescentes do ensino médio espanhol.

o tempo, a beleza, a convivência, para citar apenas alguns, que devem ser tratados problematicamente. Para dizer de outra forma, esses temas devem ser tratados como problemas filosóficos, que enfrentamos em nosso cotidiano, e que vêm recebendo diferentes equacionamentos ao longo da história. Assim, na mesma medida em que os jovens são levados a pensar sobre esses problemas, que em maior ou menor medida todos experimentamos, em diferentes momentos de nossas vidas, também tomam contato com diferentes filósofos que, nas mais diversas épocas, incomodaram-se com esses mesmos problemas e procuraram construir formas de equacioná-los que, se não nos dão uma resposta definitiva, ajudam-nos a compreendê-los melhor, assim como nosso mundo e a nós mesmos.

Em outro texto, produzido em 1995, o mesmo autor já havia lançado algumas pinceladas sobre o tema, colocando a sempre polêmica questão do como ensinar filosofia. Savater resgata as diversas críticas produzidas ao longo da história (lembramos Montaigne, Schopenhauer, Nietzsche, para ficarmos em apenas alguns) a uma filosofia sistematizada nas escolas e pelas escolas, que tira dela toda sua força e potencial criativo, recolocando a questão do ensino da filosofia voltado ou para o ato do filosofar ou para o conteúdo da filosofia.

A dificuldade de ensinar filosofia é que esta disciplina consiste mais numa atitude intelectual do que num conjunto bem estabelecido de conhecimentos, cada um dos quais poderia ser separado sem diminuição de sua força assertiva do nome do seu descobridor. Por isso, a via pedagógica mais evidente, quase irremediável, passa pelo estudo de cada uma das grandes *figuras do tarot* filosófico (como quem diz, os seus Arcanos Maiores) pois a comemoração de tais exemplos da filosofia em marcha – quando bem feita – é o mais estimulante para o aluno e terreno mais seguro para o professor [...] A recomendação kantiana de que não se deve ensinar filosofia mas sim a filosofar condensa num lema a dificuldade, mas não a resolve. O distintivo do filósofo não é arengar às massas nem sequer doutrinar grupos de estudo, mas comunicar o individualmente pensado a um interlocutor também único e irrepetível. (SAVATER, 1995, p. 31).

No entanto, afirmar a importância do ato do filosofar para o ensino da filosofia não nos autoriza a prescindir do conteúdo filosófico, daquilo que foi produzido nesses quase três milênios de pensamento:

A actividade filosófica actual prolonga uma tradição cuja própria memória já é uma parte importante do âmbito da sua reflexão. Seria não simplesmente pretensioso, mas sobretudo ridículo e ineficaz tentar filosofar sobre qualquer tema, esquecendo ou desdenhando a constância do já pensado sobre ele ou do pensado que pode relacionar-se com ele [...] A recordação dos filósofos é o que hoje nos legitima para filosofar. (SAVATER, 1995, p. 29-30).

Se ao ensinarmos filosofia nos limitarmos a expor figuras e momentos da história da filosofia, estaremos contribuindo para afirmar a filosofia como peça (ou peças) de museu, como algo que se contempla, se admira, mas se vê à distância, como algo intangível para nós. Mas, por outro lado, se nos dedicarmos ao ensino da filosofia buscando o processo do filosofar nos esquecendo do historicamente produzido, perderemos a legitimidade para tal ato. A recusa da tradição (história da filosofia) que é a única maneira de manter viva a história, continuamente criando e produzindo, só é possível a partir dessa mesma tradição: nada criaremos se não a tomarmos como ponto de partida.

Em suma, ensinar filosofia é um exercício de apelo à diversidade, ao perspectivismo; é um exercício de acesso a questões fundamentais para a existência humana; é um exercício de abertura ao risco, de busca da criatividade, de um pensamento sempre fresco; é um exercício da pergunta e da desconfiança da resposta fácil. Quem não estiver disposto a tais exercícios, dificilmente encontrará prazer e êxito nesta aventura que é ensinar filosofia, aprender filosofia.

Da “aprendizibilidade” da filosofia

Se nos pusemos de acordo com o fato que a filosofia é “ensinável”, devemos agora perguntar se ela é “aprendível”. Peço desculpas pelos neologismos (sobretudo “aprendizibilidade” e “aprendível”) que não soam lá muito bem e causam certo desconforto. Mas é justamente por isso que os utilizo. Penso que estamos por demais acomodados com o fato de que algo que é ensinado é aprendido. Mas isso não necessariamente acontece. A pedagogia inclusive cunhou a expressão “ensino-aprendizagem”, buscando denotar a via de mão dupla na qual deve se constituir esse processo, mas a expressão (como tan-

tas outras) caiu num modismo maneiro e penso que já não significa grande coisa.

Devemos desconfiar da certeza fácil de que aquilo que é ensinado é aprendido. Ou de que aquilo que é transmitido é assimilado. Já nos tempos bíblicos se falava que as sementes podem ou não germinar, dependendo do solo em que caem; pois bem: ensinar é como lançar sementes, que não sabemos se germinarão ou não; já aprender é incorporar a semente, fazê-la germinar, crescer e frutificar, produzindo o novo.

Disso podemos concluir que não necessariamente o que é ensinado é aprendido. A aprendizagem é um processo sobre o qual não se pode exercer absoluto controle. Podemos planejar, podemos executar tudo de acordo com o planejado, tomando todos os cuidados imagináveis; mas sempre algo poderá fugir do controle, escapar por entre as bordas, trazendo à luz um resultado insuspeitado, inimaginável. Aí se encontra, em minha maneira de ver, a beleza do processo educativo: agimos, sem nunca saber qual será o resultado de nossas ações. Uma aula pode “funcionar” muito bem em nossas cabeças, mas produzir situações e resultados completamente distintos nos alunos. Ou mesmo até produzir os resultados esperados, mas quem sabe meses ou até anos depois.

Lançamos nossas sementes, sem saber se darão origem a flores ou a monstros, ou mesmo a coisa alguma...

Essa “dose de incerteza” presente no processo educativo, que é a grande pedra no caminho de uma pedagogia moderna que se quis fazer ciência, foi bem identificada por Gilles Deleuze, ainda em final dos anos 1960:

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou *paideia* que percorre inteiramente todo o indivíduo (um albino em que nasce o ato de sentir na sensibilidade, um afásico em que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento). O método é o meio de saber quem regula a colaboração de todas as faculdades; além disso, ele é a manifestação de um senso comum ou a realização de uma *Cogitatio natura*, pressupondo uma boa vontade como uma “decisão premeditada” do pensador.

Mas a cultura é o movimento de aprender, a aventura do involuntário, encadeando uma sensibilidade, uma memória, depois um pensamento, com todas as violências e crueldades necessárias, dizia Nietzsche, justamente para “adestrar um povo de pensadores”, “fazer um adestramento do espírito”. (2006, p. 237-238).

Pode até haver métodos para ensinar (eles pelo menos servem para tranquilizar as consciências perturbadas dos professores), mas não há métodos para aprender. O método é uma máquina de controle, mas a aprendizagem está para além de qualquer controle. Para a filosofia, isso é fundamental; mais uma pitada de Deleuze e poderemos completar o raciocínio.

Aprender é tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado das circunstâncias e da aquisição, posta para fora da essência supostamente simples do saber como inatismo, elemento *a priori* ou mesmo ideia reguladora. E, finalmente, a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado – o saber – para dele extrair os princípios transcendentais (2006, p. 238).

O aprendizado não pode ser circunscrito nos limites de uma aula, da audição de uma conferência, da leitura de um livro; ele ultrapassa todas essas fronteiras, rasga os mapas e pode instaurar múltiplas possibilidades. E o que é o processo do filosofar, senão essa busca dos horizontes para questioná-los uma vez e outra mais, para descobrir que não há horizontes? Das palavras de Deleuze, podemos inferir que o processo do filosofar é análogo ao processo da aprendizagem: o hiato entre o saber e o não-saber; *philo-sophia*, movimento do não-saber à sabedoria, sem nunca atingir essa última, mas jamais retornando ao primeiro.

Fiquemos com Deleuze: o filósofo é sempre um aprendiz. Está mais para o rato no labirinto, que *precisa* aprender a saída; está mais para o sujeito de dentro da caverna, que descobre sua condição e procura a saída, do que para o sujeito já fora da caverna, que contempla o verdadeiro saber (a ideia). No primeiro, temos a imanência do problema; no segundo, a transcendência da solução, já posta desde sempre.

De modo que a questão da “aprendizibilidade” da filosofia se resolve: *a filosofia é aprendizagem!*

Da especificidade da filosofia

Uma didática geral, uma “arte – MÉTODO! – de ensinar tudo a todos” não pode dar conta do ensinar filosofia, do aprender filosofia. Filosoficamente, o aprendizado da filosofia está para além de qualquer método, que significa controle. No processo de ensino, a filosofia nos escapa... E, no entanto, nos dedicamos a essa aventura que é o ensino da filosofia. Sim, aventura, pois sabemos quando e de onde saímos, mas não sabemos *quando, aonde* ou mesmo *se* chegaremos.

O ensino de filosofia não pode ser abarcado por uma didática geral, não pode ser equacionado unicamente como uma questão pedagógica porque há algo de específico na filosofia. Há algo que faz com que a filosofia seja filosofia, e não ciência, e não religião, e não opinião, e é esse algo que faz com que o ensino de filosofia careça também de um tratamento filosófico, de uma didática específica, para além de toda e qualquer questão estritamente pedagógica.

Que é esse específico da filosofia?

Aquilo que faz da filosofia, filosofia e não outra coisa qualquer é o trato com o *conceito*, como apontaram Deleuze e Guattari em *O que é a filosofia?* (1992). Os autores apresentam a perspectiva de que o que distingue a filosofia de outros saberes é que apenas ela produz (cria) conceitos. A arte cria *afectos* e *perceptos* e a ciência cria *funções* para exprimir o real, a primeira com ênfase numa perspectiva estética e a segunda com ênfase numa perspectiva empírico-racional. Para exprimir o mesmo real, mas por uma abordagem e uma leitura completamente distintas, a filosofia cria *conceitos*. Essas três disciplinas não competem entre si, uma não supera a outra, mas pode haver uma complementaridade, uma justaposição, uma inter-relação constante entre elas.

Nessa dimensão, como entender o conceito? Digamos que ele seja uma forma de pensamento, criado pelos gregos nômades das bordas do mundo grego antigo (a filosofia pré-socrática, a primeira filosofia, está na Jônia, está na Magna Grécia, e só mais tarde migra para Atenas, onde talvez encontre sua pátria mais estável) em contraposição aos sábios orientais, que pensavam por figuras, por imagens. Mas um pensamento com direção: o conceito é sempre criado a partir de um problema ou de um conjunto de problemas.

O conceito é, pois, uma forma racional de equacionar um problema ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido. Não é abstrato nem transcendente, mas imanente, uma vez que parte necessariamente de problemas experimentados.

O conceito nunca é dado de antemão, mas é sempre criado. Sua etimologia está na própria noção de concepção: dar vida, trazer à luz. Concebemos (fazemos) conceitos como concebemos (fazemos) filhos...

O fato de o conceito brotar de problemas, de buscar equacioná-los, é que faz da filosofia essa “obra aberta”, uma vez que os conceitos nunca são conclusivos, mas continuam carregando em si os problemas que lhe deram origem, além de contribuírem para o aparecimento de novos problemas.

Há uma persistência do problema, que é a um só tempo a graça e a desgraça da filosofia, que faz dela uma atividade perpétua, quem sabe infinita, de criação de conceitos para lançar luz sobre problemas que sempre reaparecem, num eterno jogo de claro/escuro que faz da vida o que ela é.

Se assumirmos essa perspectiva de que o específico (a identidade) da filosofia está no ato da criação de conceitos e que esses, por sua vez, referem-se a problemas, a discussão e a prática do ensino de filosofia, deverão, necessariamente, passar pelo conceito e pelo problema, chaves para esta discussão e esta prática.

Se a aprendizagem é o hiato entre saber e não-saber, em filosofia a aprendizagem é o hiato entre o não-filósofo e o filósofo. O professor de filosofia é aquele personagem que, sendo filósofo (no sentido simples de alguém que exercita a filosofia), deve fazer-se não-filósofo para, no contato com os alunos, redescobrir o ato filosófico, na medida em que eles o descobrem. Escreveram Deleuze e Guattari [1992, p. 142-143] que “o filósofo deve tornar-se não-filósofo, para que a não-filosofia se torne a terra e o povo da filosofia [...] Tornar-se estrangeiro a si mesmo, e à sua própria língua e nação, não é

o próprio do filósofo e da filosofia, seu ‘estilo’, o que se chama um galimatias filosófico?”. Tentando colocar de outra maneira: é preciso que o professor se apresente não como “aquele que sabe”, para possibilitar o jogo do aprendizado. Buscar a linguagem dos alunos, identificar-se com eles, sem tornar-se mais um deles, sentir e pensar com eles, para que o ato filosófico se dê. Fazer-se estrangeiro a si mesmo: não seria isso respirar o ar gelado dos cumes, no dizer de Nietzsche? A aventura do ensino da filosofia não seria, ela mesma, a possibilidade viva de um sempre renascer da filosofia?

A aula de filosofia, assim, deve ser vista como uma “oficina de conceitos”. Não uma sala de museu, na qual se contemplam conceitos criados há muito tempo e que são vistos como meras curiosidades, mas como um local de trabalho, onde os conceitos sejam ferramentas manipuláveis, como um laboratório, onde se façam experiências com os conceitos. Dessa forma, teremos na sala de aula a filosofia como uma atividade, como um processo, e não como um produto. Conceitos a serem criados, recriados, retomados, renovados, em lugar de conceitos sempre-já presentes a serem decorados para a próxima prova.

Referências

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é a filosofia? Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. Diferença e repetição. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DERRIDA, Jacques et al. La grève des philosophes: ecole et philosophie. Paris: Osiris, 1986.

_____. Du droit a la philosophie. Paris: Galilée, 1990.

DOUAILLER. A filosofia que começa: desafios para o ensino da filosofia no próximo milênio. In: GALLO, S.; DANELON, Marcio; CORNELLI, Gabriele (Orgs.). Filosofia do ensino de filosofia. Petrópolis: Vozes, 2003.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). Filosofia no ensino médio. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____; _____. Crítica de alguns lugares comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). Filosofia no ensino médio. Petrópolis: Vozes, 2000.

GALLO, Sílvio; DANELON, Marcio; CORNELLI, Gabriele (Orgs.). Filosofia do ensino de filosofia. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____; _____. (Orgs.). Ensino de filosofia: teoria e prática. Ijuí: Unijuí, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. Escritos sobre educação. São Paulo/Rio de Janeiro: Loyola/PUC-Rio, 2003.

OBIOLS, Guillermo. Uma introdução ao ensino da filosofia. Ijuí: Unijuí, 2002.

RODRIGO, Lídia Maria. Aprender filosofia ou aprender a filosofar: a propósito da tese kantiana. In: GALLO, S.; DANELON, Marcio; CORNELLI, Gabriele (Orgs.). Ensino de filosofia: teoria e prática. Ijuí: Unijuí, 2004.

SAVATER, Fernando. As perguntas da vida. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. O meu dicionário filosófico. Lisboa: Dom Quixote, 2002.

CENTRAL DE TEXTO

Av. Senador Metello, 3773 | Jardim Cuiabá
CEP 78030-005 | Cuiabá/MT
Telefax: 65 3624 8711 | editora@centraldetexto.com.br
www.centraldetexto.com.br

